

SECCIÓN DE OBRAS DE FILOSOFÍA

ESCRITOS PEDAGÓGICOS

192
H 462esc

G. W. F. HEGEL

500 118 0 4

*Escritos
pedagógicos*

Traducción e introducción
ARSENIO GINZO



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
MÉXICO-MADRID-BUENOS AIRES

Primera edición, 1991

© 1991 FONDOS DE CULTURA ECONOMICA, S. A. DE C. V.

Av. de la Universidad, 975 03100 México, D. F.

FONDO DE CULTURA ECONOMICA SUCURSAI PARA ESPAÑA

Vía de los Poblados (Edif. Indubuilding-Goico, 4.º, 15) 28033 Madrid

ISBN 84-375-0306-X

Depósito legal M. 19832-1991

Impreso en España

HEGEL Y EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN

LA ÉPOCA

De una u otra manera, el pensamiento filosófico se ha referido constantemente, a lo largo de la historia, a un problema tan relevante para la existencia de la sociedad humana como tal, como es la educación. Desde Platón hasta B. Russell y Th. Adorno asistimos a esa toma de posición acerca del sentido y el alcance de la problemática educativa.

A este respecto viene a constituir una especie de tópico el señalar que la época que le correspondió vivir a Hegel constituye uno de los momentos históricos en que es vivido más apasionadamente el problema educativo. Recordemos brevemente algunos de los hechos más destacados. En primer lugar, es bien conocida la circunstancia de que la Ilustración es inseparable de una profunda voluntad de divulgación del saber y la educación de las masas. Así había ocurrido en la Ilustración griega, con los sofistas y Sócrates, y otro tanto va a acontecer, en el marco de unas nuevas coordenadas, en la Ilustración europea. No sorprende, por tanto, que, en conexión con ambos movimientos vayan a surgir aquellas dos obras que pueden ser consideradas como las máximas aportaciones a la filosofía de la educación: *La República* de Platón y el *Emilio* de Rousseau¹.

Toda la Ilustración europea vivió profundamente el problema educativo, desde el momento en que Locke, partiendo de una epistemología de corte empirista, señalaba que la mente es una especie de papel en blanco en el que no hay nada escrito. De acuerdo con ello, a la educación le estaría reservado un papel primordial, que Locke mismo no duda en resaltar: «Puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, las nueve décimas partes son lo que

¹ Cfr, por ejemplo, M. Debesse y G. Mialaret: *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona, 1972, págs. 102 y ss.

son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido»². A partir de este momento, el tema de la educación va a ir adquiriendo una importancia creciente en toda la Ilustración europea. Así los ilustrados franceses van a considerar el proceso educativo como un arma privilegiada para «cambiar la forma común de pensar» y para echar las bases de una nueva sociedad más crítica y emancipada frente al Antiguo Régimen. No es extraño que en este contexto vayan a surgir algunas de las manifestaciones más nítidas del idealismo educativo.

La Ilustración alemana tiene ciertamente sus características peculiares frente al ámbito inglés y francés, pero, desde sus propios supuestos no va a dudar en sumarse a esta preocupación generalizada por la problemática educativa. Por ello, a pesar de la temprana sensibilidad mostrada por el Humanismo renacentista respecto al presente tema, se ha podido escribir que: «En la segunda mitad del siglo XVIII aparecen en Alemania más escritos y artículos sobre educación y enseñanza, que en los tres siglos anteriores»³. Como es obvio, el problema no era tan sólo de índole teórica, y por ello vemos surgir una serie de iniciativas tendentes a reformar en el orden práctico la situación existente, a pesar de las grandes dificultades para llevar a cabo dicho proyecto.

Prescindiendo aquí de su vinculación concreta con el espíritu de la Ilustración, cabría aludir al menos a dos figuras tan señeras del siglo XVIII alemán como son Lessing y Herder. En lo referente al primero, cabría decir que toda su filosofía está dominada por una voluntad educadora, en el sentido de que se esfuerza por conducir a la humanidad a la altura de los ideales ilustrados. Precisamente uno de los escritos más peculiares de Lessing es su *Educación del género humano*, en el que traza una especie de esbozo de filosofía/teología de la historia a modo de educación progresiva de la humanidad, a través de «errores» y de «rodeos». En este sentido dicha obra viene a constituir a la vez una especie de filosofía de la educación en la que establece un paralelismo entre la educación individual y la del género

² J. Locke: *Pensamientos acerca de la educación*. Barcelona, 1982, pág 4

³ Cl. Menze: *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldt*. Hannover, 1975, pág 11.

humano: «Lo que es la educación respecto al individuo, lo es la revelación respecto a todo el género humano»⁴.

La meta del proceso educativo vendría a consistir para Lessing en la constitución de una verdadera humanidad (*Humanitat*), fundamentada ante todo en dos pilares: en el desarrollo de una razón autónoma capaz de cuestionar los datos que maneja y en la capacitación del hombre para la práctica, en todos sus ámbitos. La educación debe mejorar al hombre, perfeccionarlo en todas sus dimensiones fundamentales. Del esfuerzo conjuntado de los individuos resulta el movimiento del género humano hacia su perfección⁵.

También para Herder el tema educativo resulta fundamental. Toda su vida está dominada por la voluntad de ser un educador del pueblo⁶. Obras como *Ideas acerca de la filosofía de la historia de la Humanidad*, *Cartas acerca del fomento de la Humanidad* (*Humanität*) así como sus discursos escolares, dan testimonio de su preocupación por la problemática educativa. A este respecto, Herder puede ser considerado como un eslabón importante en la historia de la fundamentación antropológica de la educación, que Platón había iniciado en Grecia. Sobre todo en la primera de las obras mencionadas, se lleva a cabo una reflexión antropológica que muestra la necesidad del proceso educativo para alcanzar un adecuado desarrollo del ser humano. El carácter defectuoso e imperfecto del hombre encontraría su compensación en el proceso educativo⁷. La educación se propondría, en definitiva, humanizar al hombre: «Todos los logros del hombre, todas las ciencias y todas las artes, si están debidamente planteadas, no pueden tener ningún otro fin que el de *humanizarnos*, es decir, convertir en humano lo no humano o lo semihumano»⁸.

Pero no sólo la Ilustración mostraba una proyección claramente educativa, sino que va a insistir asimismo poderosamente sobre esta

⁴ *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, par. 1.

⁵ Cfr. D. L. Löwisch: «Lessings Beitrag zur Pädagogik», en G. E. Lessing *Ausgewählte Texte zur Pädagogik* Paderborn, 1969, págs. 153 y ss.

⁶ Cfr. E. Adler: *Herder und die deutsche Aufklärung*. Wien, 1968, págs. 12-13

⁷ Cfr. J. G. Herder: *Bildung zur Menschlichkeit. Besorgt und eingeleitet von M. Muhlmeyer*. Heidelberg, 1970, pág. 3.

⁸ *Ibid.* pág. 27

problemática toda una serie de corrientes que constituyen el marco de referencia inmediato del pensamiento hegeliano. En este sentido cabría referirse en primer lugar a aquel movimiento que surge de las fisuras mismas del pensamiento ilustrado y que sirve para mostrar de una forma paradigmática, junto con la Ilustración, la dialéctica de la Modernidad. Nos estamos refiriendo, como resulta evidente, al movimiento romántico. Desde su propia perspectiva, también el Romanticismo va a insistir en la relevancia de la problemática educativa, mostrando una particular sensibilidad ante problemas como los de la naturaleza, el individuo, la educación popular, las tradiciones nacionales, las peculiaridades del mundo infantil, etc.⁹ Como cabe suponer, el influjo de Rousseau va a gravitar poderosamente sobre este movimiento. Un colega y adversario ideológico de Hegel, de la talla de Schleiermacher, va a prestar también una atención preferente a la problemática educativa¹⁰.

Pero también los grandes representantes del Idealismo alemán van a conceder un gran relieve al problema que aquí nos ocupa. Así vemos a Kant, profundamente influenciado por Rousseau, afirmar que el hombre sólo se convierte en hombre mediante la educación y que «detrás de la educación se esconde el secreto de la perfección de la naturaleza humana»¹¹. En cuanto profesor de Filosofía, Kant también va a recibir el encargo de dictar con cierta regularidad un curso de Pedagogía, si bien su relevancia a este respecto desborda lo que puede ofrecer el escrito sobre Pedagogía que nos ha legado Th. Rink como resultado de dicha actividad kantiana¹².

Gran importancia reviste también, para Fichte, el tema educativo, cabiendo destacar ante todo la íntima conexión entre educación y política. Sobre esta temática versan precisamente los famosos *Discursos a la nación alemana*, elaborados en un clima de rechazo del in-

⁹ Cfr., por ejemplo N. Abbagnano y A. Visalberghi: *Historia de la Pedagogía*. México, 1978, págs. 433 y ss

¹⁰ Véase a este respecto Fr. Schleiermacher: *Pädagogische Schriften*, 2 vol. München, 1957

¹¹ I Kant *Über Pädagogik*, en Id. *Werke* (Edic. W. Weischedel), Suhrkamp, vol. XII, pág. 700

¹² Véase sobre esto el importante estudio de T. Weiskopf *Immanuel Kant und die Pädagogik Beiträge zur einer Monographie*. Zürich, 1970

vasor francés. Fichte es uno de los testigos de cómo toda una serie de intelectuales alemanes decepcionados ante el rumbo que fueron tomando los acontecimientos revolucionarios en Francia vuelven sus ojos al problema de la educación, en cuanto instancia que haría posible en el futuro, evitar los desmanes cometidos en el pasado. En este sentido, cabría afirmar que cuanto mayor era el desengaño producido por la Revolución, tanto mayor era también el impulso de buscar en el proceso educativo unas bases más firmes para el futuro¹³. A este respecto, Fichte va a comenzar sus *Discursos* señalando que considera un «cambio total» de la realidad educativa existente como el «único medio» para mantener en pie a la «nación alemana», —y en definitiva a la Humanidad entera.

Inspirándose en un pedagogo como Pestalozzi, Fichte no duda en rendirle un abierto homenaje. Así se expresa en una de sus cartas: «Me ocupo ahora con el sistema pedagógico de este educador y encuentro en él el verdadero instrumento salvador de la humanidad enferma, incluso el único medio para hacerla capaz de entender la doctrina de la ciencia»¹⁴. Precisamente al contribuir a la fundación de la Universidad de Berlín, Fichte va a estar convencido de coronar a nivel de la enseñanza superior, la obra iniciada por Pestalozzi.

En Schelling el ingrediente político no tiene desde luego la relevancia que alcanza en los otros grandes idealistas. No va a permanecer, sin embargo, ajeno a la reflexión sobre la problemática educativa. Así lo documentan sus *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, con las cuales no sólo intenta servir de guía al «joven estudiante» sino también clarificar y fomentar el desarrollo de la «Ciencia misma». Por ello considera que es «necesario que se impartan clases generales, públicamente, en las universidades, sobre el fin, el método, la unidad y las materias especiales del estudio académico»¹⁵. Estas *Lecciones* van a posibilitar a Schelling la oportunidad de ofrecer

³ Cfr. O. Pöggeler. «Hegels Bildungskonzeption im geschichtlichen Zusammenhang», en *Hegel-Studien*, Bd 15 (1980), pág. 244

¹⁴ J. G. Fichte *Discursos a la nación alemana*. (Edic. preparada por M. Jesús Varela y L. Acosta), Madrid, 1977, pág. 47

¹⁵ F. W. J. Schelling: *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*. (Edic. preparada por M. A. Seijo Castroviejo), Madrid, 1984, pág. 66.

su visión acerca de la unidad y universalidad del saber, del papel de la Filosofía y de la autonomía de la Ciencia.

Cabría señalar asimismo que tampoco los grandes creadores literarios de la época se van a mostrar ajenos al presente problema. Baste con mencionar los casos de Schiller y de Goethe. Para Schiller, una vez perdida la unidad armónica de los griegos, la historia de la humanidad vendría a ser el espectáculo viviente del desgarramiento y de la desmembración. La Revolución francesa pareció durante un tiempo ofrecer una salida política, pero tal expectativa termina frustrándose. En este contexto Schiller va a intentar buscar una salida a través del Arte, a través de una educación estética. A tal cometido están dedicadas ante todo las conocidas *Cartas sobre la educación estética del hombre*, de acuerdo con las cuales «sólo la belleza hace feliz a todo el mundo, y todo ser olvida sus limitaciones tan pronto experimenta los encantos de lo bello»¹⁶. También Goethe se va a hacer eco del problema de una educación armónica, en conexión con el Arte y la Naturaleza, cabiendo destacar las disquisiciones en torno a la «provincia pedagógica» que figuran en el «Wilhelm Meister». Goethe no duda en proclamar la grandeza de la educación, aún cuando considera que somos lo bastante limitados como para querer educar a los demás «a nuestra imagen».

También resulta incluídible mencionar aquí a una figura tan relevante como W. von Humboldt que pertenecería a la llamada corriente neohumanista, que se caracteriza, entre otros motivos, por su veneración de una cultura griega idealizada, por su deseo de una educación armónica de carácter integral, por su cultivo de la individualidad... Humboldt no es sólo un teórico sino también un destacado político cultural. En este sentido, aunque no haya llegado a desempeñar el cargo de ministro, se ha llegado a afirmar que fue el ministro de Educación alemán más influyente de la historia. Dos son los campos en los que dejó una huella profunda su labor reformadora: la creación del Gimnasio (Instituto de Enseñanza Media) humanístico, del que Humboldt puso las bases y al que Süvern dará confor-

¹⁶ Fr. Schiller *Cartas sobre la educación estética del hombre*. (Edic. preparada por V. Romano García), Madrid, 1963, pág. 167

mación práctica. Este Gimnasio ejercerá un influjo dominante a lo largo de todo el siglo XIX. Por otra parte, Humboldt va a tener una importancia decisiva en la fundación de aquella Universidad que va a servir de modelo a la Universidad alemana a lo largo del siglo XIX y parte del XX. Nos referimos, por supuesto, a la Universidad de Berlín¹⁷. Es precisamente en este Centro donde Hegel va a impartir la mayor parte de su docencia universitaria.

Por último, es bien sabido que en esta época, bajo el influjo de Rousseau, surge toda una serie de destacados pedagogos, propiamente tales, como son Pestalozzi, Richter, Fröbel, Herbart... que tratan de dar a la Pedagogía, tanto a nivel teórico como práctico, una madurez desconocida anteriormente.

Quizá haya sido suficiente esta somera visión panorámica para mostrar que la época de Hegel tenía como una de sus principales señas de identidad la referencia al problema educativo. Por otra parte es bien conocida la concepción hegeliana de la filosofía, de acuerdo con la cual, ésta vendría a ser el propio tiempo concebido mediante el pensamiento. Cabe suponer, por tanto, que el tema educativo va a constituir también para Hegel un punto de referencia básico.

EL PLANTEAMIENTO HEGELIANO

No sólo la época en la que se insertaba históricamente el pensamiento de Hegel, sino también casi toda su actividad profesional gira en torno al problema docente, desempeñando a lo largo de su existencia una serie de actividades que desbordan el marco de lo llevado a cabo por los otros grandes idealistas. Hegel fue en efecto preceptor privado, profesor y director de Gimnasio, Consejero escolar de la ciudad de Nuremberg, —lo que suponía tener bajo su control toda la actividad docente de la ciudad—, profesor y rector universitario, consultor del Gobierno para temas educativos... Habría que señalar,

¹⁷ Acerca de la relevancia histórica de la Universidad Humboldt puede consultarse a H. Schnadelbach *Philosophie in Deutschland 1831-1933*, Frankfurt a. M. 1983, págs 36 y ss

desde este punto de vista, que la actividad docente de Hegel se va a llevar en buena medida en el horizonte de las reformas educativas que se estaban realizando entonces. En este sentido se ha de recordar que la actividad llevada a cabo en el Gymnasio tiene como marco las reformas propulsadas por Niethammer, mientras que la prolongada actividad académica desplegada en la Universidad de Berlín se desarrolla, como ya hemos indicado, en el marco de la nueva universidad creada por Humboldt. Si a todo ello añadimos, por último, el predicamento hegeliano ante las autoridades académicas, la difusión de su pensamiento a través de sus escritos, y la formación de una poderosa escuela, cabe concluir que Hegel no sólo llegó a poseer un importante conocimiento de la realidad educativa de su época sino que también estuvo en condiciones de ejercer un importante influjo sobre la misma.

Finalmente, la relevancia del problema educativo también parece poder deducirse desde consideraciones más intrínsecas a la filosofía hegeliana como tal. En efecto, parece poder afirmarse con W. Moog, al hablar del concepto de formación (*Bildung*) en Hegel, que si todo gran sistema filosófico contiene de forma inmanente una teoría pedagógica, ello sería cierto de una forma especial en el caso de Hegel¹⁸. Nos encontramos, en efecto, ante una filosofía del proceso y del devenir universales, en la que la realidad sólo llega a ser auténticamente tal a través de la alienación, la mediación y el trabajo. Tendríamos así la realidad como resultado de todo un proceso de devenir hacia sí misma. Por ello se ha podido afirmar que aunque Hegel siga concibiendo el cometido de la filosofía como «pensar lo que es», el marco de referencia ya no es la *Physis* de los griegos en cuanto ámbito de la necesidad intemporal, sino el *Geist*, que se desarrolla en el tiempo en pos de la libertad¹⁹. Es en este horizonte donde hay que situar la relevancia del concepto de formación (*Bildung*) en el seno de la filosofía de Hegel. Aún cuando este concepto alcanza ya un gran relieve en el pensamiento del siglo XVIII va a ser Hegel, tal como

¹⁸ W. Moog «Der Bildungsbegriff Hegels», en *Verhandlungen des 3. Hegel-kongresses Rom. 1933*, Tübingen, 1934, pág. 168

¹⁹ Cfr. C. Florez y M. Álvarez: *Estudios sobre Kant y Hegel*. Salamanca, 1982, pág. 148.

señala Gadamer, quien «con más agudeza ha desarrollado lo que es la formación»²⁰.

De hecho, Hegel no va a regatear elogios al problema de la formación y de la educación. Para él no hay duda de que el hombre sólo es lo que debe ser mediante la formación²¹. Tampoco va a dudar en comparar el proceso educativo con una especie de segundo nacimiento, el único que posibilitaría al hombre ser propiamente tal: «El hombre debe nacer dos veces, en cuanto natural y en cuanto espiritual»²². El educar a los niños para personas autónomas debe ser considerado como «el segundo nacimiento de los niños»²³. Hegel, por otra parte, no va a dudar en reconocer, como uno de los aspectos positivos de su tiempo, los progresos realizados en el ámbito educativo. Todo ello hace que algunos intérpretes consideren que en Hegel se puede encontrar algo así como una nueva *Páidera* que busca su inspiración ciertamente en el modelo griego, pero que trata a la vez de situarla a la altura de la cultura moderna²⁴.

Sin embargo, la situación del problema en Hegel es más compleja de lo que puede sugerir lo que llevamos dicho hasta el momento. De acuerdo con la conocida expresión hegeliana según la cual un gran hombre condena a los demás a tener que interpretarle, cabría decir que precisamente aquí, ante uno de los aspectos de su doctrina, el propio Hegel también ha condenado a sus lectores a tener que interpretarlo. La discusión se refiere primordialmente a la relevancia que pueda tener en Hegel lo pedagógico propiamente tal, es decir, lo pedagógico en sentido estricto.

Si echamos un vistazo a la bibliografía existente sobre este punto, nos encontramos con las opiniones más dispares²⁵. Dejando a un

²⁰ H. G. Gadamer: *Verdad y método*. Salamanca, 1977, pág. 40.

²¹ Cfr. *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, Bd. I. F. Meiner. Hamburg, 1968, pág. 58.

²² *Vorlesungen über die Philosophie der Religion II*, ii, F. Meiner. Hamburg, 1966, pág. 205.

²³ *Enzyklopädie*, par. 521.

²⁴ Véase, por ejemplo G. Vecchi: *Il concetto di Pedagogia in Hegel*. Milano, 1975, pág. 184.

²⁵ Cfr. A. Reble. «Hegel und die Pädagogik», en *Hegel-Studien*, Bd. 3, 1965, págs. 320 y ss.

lado las exposiciones banales que suelen figurar en los manuales de historia de la Pedagogía, al referirse a Hegel, cabe advertir en los trabajos más especializados una disparidad de criterios que va desde una clara infravaloración de lo pedagógico en su pensamiento, hasta afirmaciones como las de Th. Litt según las que la teoría de la formación no constituiría en Hegel una parte de su filosofía del espíritu, sino que se identificaría con ella como tal²⁶.

Hay, en efecto, autores que tratan de identificar la filosofía del espíritu de Hegel con una teoría de la formación (*Bildung*) sin más. Pero el concepto de *Bildung* posee aquí un significado muy amplio y, tal como han señalado, con razón, una serie de intérpretes, no se trata de «pedagogizar» el sistema Hegel. El mismo Hegel procura deslindar dos movimientos distintos en el proceso de autoformación del espíritu: frente al desarrollo general del espíritu se ha de distinguir el movimiento de la educación como tal, pues éste constituiría un proceso que se refiere *tan sólo* a los individuos *particulares*, en cuanto que en ellos alcanza su existencia el espíritu universal²⁷. Pero, en todo caso, el mismo Hegel va a reconocer, a la vez, la profunda conexión existente entre el despliegue del espíritu universal y el del espíritu individual. Baste recordar aquí el conocido texto de la *Fenomenología* en el que se afirma que el individuo en su desarrollo pedagógico debe recorrer, en cuanto al contenido, las etapas formativas del espíritu universal, como algo que ha sido ya elaborado y allanado²⁸.

Pero, a pesar de parecer encontrarse en unas circunstancias favorables para ello, es cierto que Hegel no llegó a escribir ninguna Pedagogía. Son bien conocidas su curiosidad intelectual y las diversas áreas abordadas a lo largo de su vida, pero entre ellas no se encuentra la Pedagogía en cuanto tal. En una carta a Niethammer, cuando Hegel se encuentra ya en Berlín, le confiesa que en el «invierno pasado» tuvo el propósito de escribir pedagogía política (*Staatspädagogik*)²⁹, pero de hecho, tal proyecto no es llevado a cabo. Tal circuns-

²⁶ Th. Litt. *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal* Leipzig und Berlin, 1925, pág. 60.

²⁷ *Enzyklopadie*, par 387.

²⁸ *Phänomenologie des Geistes*, F. Meiner Hamburg, 1952, pág. 27.

²⁹ *Briefe von und an Hegel* (herausg. von J. Hoffmeister), Bd. 2, Hamburg, 1952, pág. 271.

tancia le va a ser reprochada tempranamente, tal como refiere Rosenkranz en su biografía³⁰. Se le reprocharían dos lagunas importantes en su sistema: la falta de un tratamiento específico, tanto del problema moral como del pedagógico. En este contexto hay que comprender el intento de G. Thaulow, quien a mediados del siglo pasado publica una especie de antología, en tres volúmenes, que trata de recoger las referencias, dispersas a lo largo de toda la obra hegeliana, al tema de la educación³¹. Esta obra facilitaba ciertamente el estudio del problema educativo, pero tenía el peligro evidente de separar dichas referencias hegelianas de su verdadero contexto.

Al tener presente la escasa atención que Hegel dedicó al problema pedagógico propiamente tal, resultaba inevitable la pregunta acerca de los motivos de este modo de proceder, en el contexto tan peculiar a que hemos hecho alusión. La disculpa de «falta de tiempo» no parecía ciertamente demasiado convincente. En este sentido, la obra de P. Ehlert sobre la pedagogía de Hegel tiene el mérito de haber profundizado sobre este aspecto: las circunstancias externas sólo explicarían en una pequeña medida el hecho de que Hegel no haya escrito ninguna *Pedagogía* en sentido estricto. Los verdaderos motivos habría que buscarlos más bien en la naturaleza del sistema hegeliano en cuanto tal³². Al encontrarse implicado el hombre en el centro del sistema hegeliano y, por lo tanto, en su despliegue y desarrollo, al sistema como tal ya le competiría un carácter «antropológico» y «pedagógico». Hegel habría querido evitar la redundancia que supondría el escribir una pedagogía particular «junto» al sistema.

Aun cuando la interpretación global de Ehlert no deje de resultar problemática, parece, no obstante, haber señalado un punto de vista correcto al tratar de explicar la ausencia de una obra sobre *Pedagogía* en el conjunto del sistema hegeliano. Dicha ausencia se debería en primer lugar a motivos immanentes al sistema en cuanto tal, lo

³⁰ K. Rosenkranz: *G. W. F. Hegels Leben*, Darmstadt, 1977, (reimpr.) pág. 253.

³¹ G. Thaulow *Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht* Kiel, 1853-1854.

³² Cfr. P. Ehlert: *Hegels Pädagogik dargestellt im Anschluss an sein philosophisches System* Berlín, 1912, pág. 3.

que resultaría más evidente si tenemos en cuenta el primado de lo universal existente en el sistema hegeliano³³.

A ello habría que añadir los reparos que a Hegel le ofrecía la Pedagogía de su tiempo. A nuestro entender están fundamentadas las apreciaciones de algunos intérpretes según las que se daría en Hegel un coeficiente de desconfianza hacia la Pedagogía y que se enfrentaría a ella con una «cierta suspicacia»³⁴. Hegel ve en la Pedagogía de su tiempo el peligro de un formalismo vacío, carente de contenido, y por ello se va a sentir inducido a insistir más en los contenidos de la práctica docente que en los métodos pedagógicos en cuanto tales. Tal como señala B. Bourgeois «la pedagogía de la ciencia revisite, a los ojos de Hegel, un interés más científico que pedagógico»³⁵.

Pero aún cuando Hegel no haya escrito, efectivamente, Pedagogía alguna, hay, no obstante, un período que reviste un interés particular para el problema que aquí nos ocupa. Se trata del período de Nuremberg (1808-1816), durante el cual desempeñó el cargo de profesor y rector del Gimnasio de la ciudad. En los últimos años de este período desempeñó además, como queda dicho, el cargo de consejero escolar de la ciudad de Nuremberg teniendo a su cargo toda la actividad docente de la misma. Tal situación profesional va a «forzar» a Hegel, por así decirlo, a una consideración explícita de la problemática educativa, que en otro caso no hubiera tenido lugar. Estamos por tanto ante el período hegeliano más importante respecto a la temática educativa.

Tampoco va a escribir ahora ninguna Pedagogía, pero los Discursos que pronuncia a final de curso, los Informes que escribe y también su correspondencia, sobre todo la mantenida con su amigo Niethammer, hacen posible perfilar las grandes líneas del pensamiento hegeliano sobre ese punto. Problemática que, por supuesto, sólo pue-

³³ Cfr. asimismo W. R. Beyer: *Denken und Bedenken Hegel-Aufsätze*, Berlín, 1977, págs. 157-158.

³⁴ Cfr. D'Hondt: *Der Endzweck der Erziehung bei Hegel*, en W. R. Beyer (Herausg.) *Die Logik des Wissens und das Problem der Erziehung* Nürnberger Hegel-Tage 1981, Hamburg 1982, pág. 195.

³⁵ B. Bourgeois: *La Pédagogie de Hegel*, en G. W. F. Hegel: *Textes pédagogiques*, París, 1978, págs. 19-20.

de ser valorada debidamente a la luz de las coordenadas generales de la filosofía hegeliana. La conexión con dichas coordenadas generales queda facilitada además por las frecuentes alusiones que Hegel realiza al problema educativo y pedagógico a lo largo de sus obras, como cabe apreciar en la *Fenomenología*, en la *Filosofía del Derecho*, en la *Filosofía de la Historia*, en la *Filosofía de la Religión*... siendo preciso incluir también en esta nómina los escritos de juventud, sobre todo desde que Th. L. Haering llamó la atención sobre su «interés pedagógico-popular»³⁶.

Por lo apuntado anteriormente, cabe comprender que la aportación de Hegel a la comprensión de la problemática educativa haya sido objeto de valoraciones tan dispares, según se atendiera al concepto universal de formación (*Bildung*) tan presente en su filosofía, o bien se optara por concentrarse en las consideraciones hegelianas acerca de la Pedagogía propiamente tal. Pero aún cuando se opte por la segunda perspectiva es preciso abrirse al horizonte general del pensamiento hegeliano, en cuanto marco que da su verdadero alcance a las reflexiones sobre la educación.

EL PERIODO DE NURENBERG

La actividad universitaria de Hegel en Jena había quedado trunca, en el contexto de las guerras napoleónicas, y, a la espera de otro tipo de solución a su vida profesional, acepta, a propuesta de su amigo y protector I. Niethammer, el puesto de redactor del *Bamberger Zeitung*, cargo que va a desempeñar entre 1807 y 1808 y que va a representar el único período en que no estuvo relacionado directamente con la actividad docente. Pero Niethammer pronto va a estar en condiciones de ofrecer a su amigo un nuevo campo de actividades. Después de haber sondeado la opinión de Hegel al respecto y de contar con su consentimiento básico, Niethammer le comunica el 26 de

³⁶ Cfr. Th. L. Haering. *Hegel Sein Wollen und sein Werk*, Aallén 1963, pág. 7. Recuérdese a este respecto la carta de Hölderlin a Hegel en 1795, en la que aquél hace referencia a los intereses pedagógicos de Hegel. (Cfr. *Briefe von und an Hegel*, Bd I, pág. 20).

octubre de 1808 que «ha sido nombrado profesor de las ciencias filosóficas preparatorias y a la vez Rector del Gimnasio de Nuremberg»³⁷. Con ello Hegel va a iniciar una nueva etapa que se va a prolongar hasta 1816, año en que retorna definitivamente a la enseñanza universitaria. Además, desde 1813 Hegel desempeñó el cargo de Consejero escolar a que hemos hecho alusión anteriormente.

Se trata de una experiencia bastante prolongada, que no tuvieron que hacer los otros grandes idealistas y que va a obligar a Hegel a una doble tarea: por una parte adaptarse al nuevo papel de profesor de Propedéutica filosófica, tarea que precisamente a él no le resultaba tan cómoda. No sin lucidez le escribía a Niethammer, con anterioridad a su incorporación a su nuevo cargo de Nuremberg, que «es más fácil hacerse incomprensible de una forma sublime, que ser comprensible de una forma sencilla, y que, la instrucción de la juventud y la preparación de la materia para ello constituyen la última piedra de toque de la claridad»³⁸. Tal constatación adquiriría matices más apremiantes en el horizonte de la nueva actividad docente con la que ahora se va a enfrentar Hegel. Por otra parte, el cargo de Rector del Gimnasio le va a obligar a explicitar su concepción acerca del sentido y del alcance de la actividad educativa. Por todo ello, el período de Nuremberg tiene una relevancia particular respecto al problema que aquí nos ocupa. Este período es aquel en que Hegel elabora su obra más abstracta y metafísica, a saber, la *Ciencia de la Lógica*. Pero este período es a la vez aquel en que se ve precisado a descender al reino platónico de las «sombras» y del «devenir».

Hemos mencionado el hecho de que Hegel debe su nombramiento en Nuremberg a su amigo y protector I. Niethammer. Es necesario, sin embargo, volver un momento sobre este punto dado que Niethammer es a la vez una figura relevante de la teoría y de la renovación del sistema educativo, típicas de aquel momento, y en cuyo marco hay que situar la actividad de Hegel en Nuremberg. En efecto, se ha podido señalar con razón que la estancia de Hegel en Nuremberg va a coincidir con una época de reformas en el ámbito edu-

³⁷ *Briefe von und an Hegel*, Bd. I, págs. 249-250.

³⁸ *Ibid.*, pág. 176

cativo y, a la vez, con una época de dificultades económicas que van a constituir obstáculos para dichos proyectos renovadores³⁹.

Niethammer, Tübinger Stiftdler y profesor en Jena, lo mismo que Hegel, había sido nombrado en 1807 Consejero escolar central, para la confesión protestante, en el Ministerio bávaro del Interior. Junto con otro colega católico, Niethammer debía estar al frente de los problemas educativos. Se ha de recordar a este respecto que Baviera se encontraba en este momento en un proceso de reorganización, en el marco de las guerras napoleónicas, integrando ahora zonas protestantes como Nuremberg.

Junto con dicho nombramiento, Niethammer recibió el encargo de revisar el plan de estudios que había introducido en Baviera J. Wismayr en 1804. En realidad, a partir de los años 70 del siglo XVIII asistimos a una serie de reformas de los planes docentes que por un motivo o por otro no llegaron a cuajar. Cabe remitir en este sentido a los intentos de reforma llevados a cabo en 1774, 1777, 1782, 1798 y 1804. A todos ellos va a añadirse ahora el encargo conferido a Niethammer en 1808⁴⁰. En líneas generales, cabría señalar que las reformas llevadas a cabo por Niethammer constituyen el correlato bávaro de los nuevos planteamientos que se están realizando en Prusia y que van a ser sintetizados en los planes de reforma de Sövern. Tampoco la reforma de Niethammer se va a consolidar, pero constituye en todo caso un capítulo importante en ese proceso de reformas y supone, además, según hemos señalado, el marco concreto en el que se va a desarrollar la actividad de Hegel en Nuremberg.

Niethammer expone sus puntos de vista teóricos en su obra *La disputa del filantropismo y del humanismo en la teoría y la práctica educativa de nuestro tiempo* (1808), tratando de mediar entre dos corrientes que consideraba unilaterales. En concreto, desde una concepción antropológica más integral, consideraba posible ir más allá, tanto del punto de vista excesivamente intelectualista e idealista del humanismo como

³⁹ Cfr. Fr. Nicolini *Pädagogik-Propädeutik-Enzyklopädie*, en Hegel (herausg. von O. Pöggeler), Freiburg-München 1977, págs. 91 y ss.; J. E. Pleines *Hegels Theorie der Bildung*, 2 Bände, Hildesheim 1983 y 1986.

⁴⁰ Cfr. E. Hojer: *Die Bildungstheorie* F. I. Niethammers, Frankfurt a. M. 1965, págs. 40 y ss.

de la orientación demasiado utilitarista y pragmática del filantropismo. A éste habría que añadir un segundo escrito en el que Niethammer trata de sacar las consecuencias pertinentes con vistas a su reorganización educativa, a saber, la *Normativa General de los Centros públicos de enseñanza del Reino de Baviera*⁴¹. Esta *Normativa* trataba de reflejar de alguna manera esa voluntad mediadora, a que hemos hecho referencia, en lo concerniente a la nueva organización escolar.

En síntesis, la nueva organización quedaba estructurada de la siguiente forma: por una parte se establecían una serie de centros docentes, de carácter general, las llamadas *escuelas elementales* (Volksschulen), que tenían por cometido impartir un nivel formativo que se consideraba imprescindible para todo el mundo. Pero Niethammer se va a centrar primordialmente en un segundo tipo de centros, lo que la *Normativa* denomina *Institutos de enseñanza* (Studien-anstalten), encaminados a la consecución de una formación superior o por lo menos, de un nivel más elevado que el general.

A su vez, los *Institutos de enseñanza* estaban estructurados de la siguiente forma: se comenzaba por la *escuela primaria* (Primärschule), a partir de los ocho años. Esta *escuela primaria* constaba de una primera etapa (de los ocho a los diez años) y de una segunda (de los diez a los doce). Esta *escuela primaria* será común para todos los alumnos.

A continuación vendría la llamada *escuela secundaria* (Secundärschule) que abarcaba desde los doce a los catorce años. Pero esta etapa ya no posee el carácter unitario de la anterior, sino que se bifurca en dos ramas, que se van a prolongar en el nivel siguiente. Se trataría, en definitiva, de diseñar dos tipos de enseñanzas que corresponderían al socorrido tópico de las «dos culturas», la enseñanza de corte básicamente humanístico y la de orientación científico-técnica. De acuerdo con ello la *enseñanza secundaria* estaría constituida en primer lugar por el *Progimnasio* que, como sugiere la palabra tendría por cometido preparar de forma inmediata para el nivel gimnasial. En esta etapa se insistiría, de una forma especial, en el «estudio de la lengua

⁴¹ Ambos escritos pueden ser consultados actualmente en Fr. I Niethammer *Philanthropismus Humanismus. Texte zur Schulreform* (bearbeitet von W. Hillebrecht) Weinheim-Berlin-Basel, 1968

griega», dando ya por supuesto un buen conocimiento del latín y del alemán. El otro centro sería la *escuela real* (Realschule), cuya finalidad sería, por el contrario, insistir fundamentalmente en los conocimientos propios de las ciencias naturales así como en la adquisición de habilidades de carácter artístico y técnico.

Finalmente, estarían los llamados *Institutos de enseñanza* propiamente dichos cuyos estudios tendrían una duración de cuatro años: desde los catorce hasta los dieciocho. En este nivel se prolonga la bifurcación comenzada en la enseñanza secundaria y, de acuerdo con ello, también ahora cabría distinguir dos tipos de centros, el *Instituto Gimnasial* (Gimnasio) y el *Instituto real* (Real-Institut).

El Gimnasio es precisamente el tipo de centro en cuyo ámbito va a desarrollar Hegel su actividad docente a lo largo de ocho años. Es un Instituto humanístico en el que desempeña un papel fundamental el estudio de las lenguas y literaturas griegas y latinas. En la *Normativa* se señala que este nivel docente está destinado a aquellos alumnos que hayan demostrado más capacidad para el «estudio de las lenguas» y para los temas relacionados con la «especulación y el conocimiento intelectual». Este nivel estaría compuesto de tres cursos: inferior (un año); medio (dos años) y superior (un año).

Por su parte, el *Instituto real* prosigue los estudios iniciados en la *Escuela real*, insistiendo en el «estudio de las cosas», en el conocimiento de las matemáticas, etc., aunque sin renunciar sin más a la formación clásica en la medida en que constituye un «medio formativo esencial»⁴².

Pero, a pesar de los intentos mediadores de Niethammer, cabe señalar que su opción preferente tiene lugar en favor de la enseñanza gimnasial y que esta enseñanza tiene su fundamento principal en el estudio de las lenguas, particularmente del griego y del latín. En definitiva, esta enseñanza lingüística constituiría la verdadera unidad de la *Normativa* como tal⁴³.

Hegel ya estaba al corriente de los trabajos de Niethammer, antes de su nombramiento de Nuremberg, los siguió con interés y les

⁴² Cfr. Fr. I. Niethammer, *op. cit.* págs. 46 y ss

⁴³ Cfr. E. Hojer, *op. cit.* págs. 138 y ss

mostró su apoyo, sobre todo a los trabajos referentes al Gimnasio. Una vez que se integra en su cargo en el Gimnasio de Nuremberg, la *Normativa* va a constituir el marco de referencia de su nueva actividad. Y aunque se permitirá disentir en parte en lo referente a la enseñanza de la filosofía, dicha *Normativa* sigue constituyendo su punto de referencia general, de forma que puede lamentarse a Niethammer de las continuas desviaciones que observa en la práctica docente, respecto a la misma. En este sentido, cuando ya en Berlín, Hegel le habla de su proyecto de escribir una obra sobre Pedagogía, no duda en señalar que su desarrollo vendría a consistir en una explicación de la *Normativa* y de las *Instrucciones* impartidas por Niethammer⁴⁴. A este respecto, cabría decir que Niethammer y Hegel van a constituir uno de los capítulos de esa constante presencia del mundo clásico en la educación del hombre occidental.

Este «descenso» al mundo del Gimnasio va a tener para Hegel al menos la ventaja de una mayor claridad, fluidez y libertad expositivas, obligándole a reconsiderar su mundo filosófico en función de sus nuevos destinatarios. Hegel no duda en reconocer esa dimensión positiva de su nueva actividad, considerando que constituye el medio más eficaz para conseguir la deseada soltura expositiva. A este respecto no tiene reparo en contrastar la libertad expositiva conseguida con la oscuridad y la servidumbre respecto a la letra, que le aquejaban durante el periodo de Jena⁴⁵. Por lo demás, Hegel no va a ocultar que su verdadero deseo consiste en regresar a la enseñanza universitaria, como marco adecuado para el desarrollo de su actividad docente. Sobre este aspecto volveremos más adelante.

Pero aparte de las doce horas de docencia a la semana en el Gimnasio, Hegel estaba abocado a las tareas burocráticas dimanantes de su condición de Rector, primero, y, a partir de 1813, también de su nuevo cargo de Consejero escolar. Hegel se va a mostrar sensible ante todo a los aspectos negativos de esta dimensión de su actividad, como algo que le hacía perder el tiempo que le hubiera gustado dedicar al estudio. La correspondencia con Niethammer no deja lugar

⁴⁴ *Ibíd.* págs. 31 y ss

⁴⁵ *Briefe von und an Hegel*, Bd II, págs. 73-75.

a dudas acerca de su malestar ante la absorción por las tareas burocráticas, envidiando a veces la condición de los Liceos franceses, que descargaban dichas tareas en la figura del *Proviseur*⁴⁶. En este contexto, al ser nombrado Consejero escolar, reconoce ciertamente las posibilidades que se le abren, de influir en el ámbito educativo, pero no puede menos de confesar, a la vez, que su inclinación fundamental versa sobre el cultivo de las ciencias y sobre la condición de profesor y que por ello debe considerar aquel otro tipo de ocupación más bien como un «impedimento»⁴⁷. El diverso tipo de dificultades, entre ellas, por supuesto, las de carácter económico, en que tuvo que desarrollarse la existencia del Gimnasio, y que en algún momento llegaron a amenazar su supervivencia como tal, no hacían más que acentuar el estado de ánimo negativo en que se encontraba Hegel respecto a dicho tipo de actividades.

W.R. Beyer, siguiendo trabajos previos de K. Goldmann, ha insistido en la importancia de la actividad desplegada por Hegel en su condición de Consejero escolar. Los documentos conservados al respecto nos muestran a un Hegel que supo ser «concienzudo», buen conocedor del tema, próximo a los temas vitales, en modo alguno un experto ajeno al mundo en que vivía. Dicha actividad, en definitiva, habría facilitado por su parte una especial conexión entre la teoría y la práctica en el seno del pensamiento hegeliano⁴⁸. Pensamos, no obstante, que Beyer no valora suficientemente el contexto en el que Hegel sitúa esta actividad. Quizá no deje de ser sintomático que, a punto de iniciar su nuevo tipo de actividades en Nuremberg y ante la perspectiva de que tampoco le va a faltar trabajo de carácter práctico, le haga a Niethammer una de sus declaraciones más nítidas acerca del valor del trabajo teórico: «El trabajo teórico, me convenzo cada día más, tiene mayor incidencia en el mundo que el práctico; si se revoluciona primeramente el reino de las representaciones, la realidad no permanece la misma»⁴⁹. Tal es el cometido fundamental

⁴⁶ *Briefe von und an Hegel*, Bd. 1, págs. 286-287; 293; 295-296.

⁴⁷ *Briefe von und an Hegel*, Bd. 2, pág. 36

⁴⁸ W. R. Beyer, *op. cit.*, págs. 135 y ss., 141 y ss.

⁴⁹ *Briefe von und an Hegel*, Bd. 1, pág. 253.

que Hegel se apresta a llevar a cabo durante su estancia en Nurenberg.

De su actividad durante este período nos interesan aquí en primer lugar los Discursos de final de curso, que tuvo que pronunciar en su condición de rector, y los informes referentes a la enseñanza de la filosofía. Sobre estos últimos volveremos más tarde al tratar del enfoque hegeliano de dicho problema. Por lo que se refiere a los Discursos está claro que en parte sólo poseen un valor coyuntural, como expresión de unas circunstancias muy precisas. Pero también es cierto que estos Discursos desbordan dicho marco, pudiendo encontrar en ellos la expresión clara y sencilla de una serie de aspectos fundamentales de la problemática educativa. Por ello resulta comprensible que hayan sido objeto de una valoración creciente por parte de una serie de intérpretes del pensamiento de Hegel: K. Löwith, G. Schmidt, W. Hartkopf, B. Bourgeois, J. D'Hondt, G. Vecchi, J.E. Pleines, etc.

Estos Discursos suponen, en efecto, la toma de posición más completa que Hegel haya llevado a cabo respecto a la problemática educativa. Evidentemente están desprovistos de un carácter sistemático, pero ello no impide que sean varias las cuestiones fundamentales abordadas a lo largo de los mismos. El Rector Hegel no se resigna a cumplir con un mero trámite burocrático, sino que se esfuerza por pensar en voz alta acerca de los grandes problemas educativos, ante un público que, como se ha dicho, no coincidía necesariamente con el de la *Ciencia de la Lógica*. No es que Hegel no pague también su tributo a los convencionalismos propios de la situación en que se pronunciaban dichos Discursos, pero, como hemos dicho, desborda dicha situación y sabe dar gravedad y altura intelectual a un acto que hubiera podido ser perfectamente irrelevante. Un pensador como Hegel se esfuerza así por «redimir» intelectualmente una situación condenada en principio a ser más bien un trámite burocrático y convencional. También en este ámbito, la filosofía tendría como misión renocer «la razón como la rosa en la cruz del presente», tal como

escribe en la *Filosofía del Derecho*. No todos los Discursos poseen desde luego el mismo valor teórico, pero de una forma o de otra, todos ellos abordan alguna cuestión fundamental de la problemática educativa.

Si la impartición de la Propedéutica filosófica va a suponer para Hegel un esfuerzo considerable en pro de la claridad y de la fluidez expresiva, dicho esfuerzo no va a ser menor en estos Discursos. Pertenecen, en efecto, a lo más diáfano que Hegel haya escrito nunca. De una forma especialmente clara, encontramos ahí toda una «dialéctica» de lo pedagógico⁵⁰ en la que la realidad educativa aparece dominada por una serie de tensiones fundamentales. En cierto sentido, cabría considerar a dichos Discursos como una fácil y clara introducción al pensamiento hegeliano. Pero no se ha de olvidar que dicha claridad es a veces más aparente que real, pues una comprensión adecuada de los mismos sólo es posible a la luz de las grandes coordenadas de la filosofía hegeliana. Compartimos, por ello, el punto de vista de F. del Vecchi cuando señala que «es muy importante considerar la relación de los Discursos con el sistema»⁵¹.

Antes de concluir este apartado quisiéramos aludir a un aspecto que no es tan irrelevante como pudiera parecer a primera vista. Hegel y Niethammer, aparte de coincidir en varios aspectos importantes del problema educativo, también coincidían en su «militancia» protestante en un Estado que tradicionalmente era de mayoría católica. Esta situación quedaba más reforzada por el hecho de que ciertos sectores católicos más conservadores miraban con recelo y desconfianza el talante abierto de la nueva enseñanza humanística del Gimnasio. Tal situación va a explicar que tanto Hegel como Niethammer se reafirmen en su condición de protestantes y que, en el caso de Hegel, al menos, se trate de enfocar el problema educativo desde el horizonte que la Reforma protestante habría abierto al mundo moderno. A nuestro entender, tiene razón Hoffmeister cuando ve

⁵⁰ Cfr. W. Hartkopf. *Die Dialektik in Hegels Gymnasial-Reden* (Fassung 1980) en *Die Logik des Wissens und das Problem der Erziehung*, págs. 233 y ss.

⁵¹ G. del Vecchi, *op. cit.*, pág. 121, nota 26.

en todo ello un rasgo importante del Hegel de Nurenberg, que se arriesga abiertamente como «filósofo protestante»⁵².

H. Plessner, en su conocida obra *Die verspätete Nation*, al tratar de explicar las peculiaridades de la historia de Alemania, habla del «carácter religioso de la cultura alemana»⁵³. También Hegel se sitúa en ese horizonte mediante su interpretación de la Reforma protestante.

La Reforma en cuanto comienzo del Reino del espíritu supondría el principio que hay que desarrollar a lo largo de la cultura moderna. Por ello Hegel no duda en concebir a esa Reforma como la bandera bajo la que haya que servir⁵⁴. A pesar de todas las apreciaciones críticas que Hegel realiza al respecto, para él no hay duda de que la Reforma expresa a su manera el sentido de la cultura moderna.

Ello va a tener también sus consecuencias en lo referente al problema educativo. A su altura histórica, Hegel ya no duda en conectar el protestantismo con la autonomía peculiar del pensamiento moderno. El siguiente texto de la *Filosofía del Derecho* lo expresa con toda nitidez: «Es una gran pretensión, pretensión que hace honor al hombre, el no querer aceptar nada en su espíritu que no haya sido justificado mediante el pensamiento, y esta pretensión es la característica de los tiempos modernos, en todo caso el principio propio del protestantismo. Lo que ha comenzado Lutero en cuanto a la fe en el sentimiento y en el testimonio del espíritu, es lo mismo que el espíritu ulteriormente madurado trata de concebir en el concepto y así liberarse en la actualidad y de este modo encontrarse en ella a sí mismo»⁵⁵.

Aun cuando Hegel se mueve en el horizonte de un protestantismo que se ha ido secularizando, no cabe duda de que su interpretación del mismo no es sin más arbitraria. En efecto, a través de las doctrinas del libre arbitrio, del sacerdocio de los laicos, etc. la Re-

⁵² Cfr. G. M. F. Hegel: *Nürberger Schriften* (herausg. von J. Hoffmeister), F. Meiner, Leipzig 1938, págs. XII y ss.

⁵³ H. Plessner *Die verspätete Nation* Frankfurt a. M. 1974, págs. 73 y ss.

⁵⁴ *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, Bd. II-IV, F. Meiner, Hamburg, 1968, pág. 881.

⁵⁵ *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1970, pág. 27.

forma está poniendo las bases, desde su propia perspectiva, de una cultura autónoma que parece sintonizar en buena medida con el espíritu de la Edad Moderna⁵⁶.

El Hegel de Nurenberg va a insistir sobre esta cuestión en su correspondencia con Niethammer. Hegel deja aquí todo convencionalismo y cree poder establecer un neto contraste entre el mundo católico y el protestante. Ya antes de su paso a Nurenberg, Hegel le hablaba a Niethammer de la posibilidad de fundar en Baviera una Universidad «más o menos protestante». Al final de su experiencia gimnasial se reafirma plenamente en su enfoque confesional. Ante el reproche de que se emplea demasiado tiempo en el aprendizaje del latín, Hegel va a remitir a la diferencia entre el mundo católico y el protestante: «Nosotros no tenemos laicos; el protestantismo no está confiado a la organización jerárquica de una Iglesia sino que reposa tan sólo en la comprensión y en la formación generales»⁵⁷. En este horizonte, las «Universidades y las Escuelas» se van a perfilar como las «Iglesias» peculiares de los protestantes. Por ello el protestante no se ve remitido a una autoridad extraña a la que tenga que someterse ciegamente. La única autoridad, señala Hegel, es la «formación intelectual y moral de todos». No se trata de recluir lo sagrado en una Iglesia, y más concretamente todavía en un clero, sino que «la formación intelectual y moral *generales* constituye para los protestantes lo sagrado»⁵⁸. Hegel no parece dudar por tanto del valor religioso de la cultura. Junto a los clásicos griegos y latinos, parece que también el espíritu del protestantismo desempeña un puesto importante en la concepción educativa de Hegel. Al fin y al cabo no necesitaba buscar un punto de inspiración demasiado lejos: el fundador del Gim-

⁵⁶ Véase a este respecto Varios *Martin Luther und die Bildung der Deutschen*, Inter Nationes. Bonn, 1983.

⁵⁷ *Briefe von und an Hegel*, Bd II, pág. 89.

⁵⁸ *Ibid* pág. 141 En sintonía con todo ello, Hegel no duda en describir al protestantismo, en su correspondencia con Niethammer, como algo que trasciende una confesión particular: «El protestantismo no consiste tanto en una confesión particular, cuanto en el espíritu de reflexión y en el de la formación más elevada, más racional» (*Briefe von und an Hegel*, Bd. I, pág. 337) Por ello Hegel no duda en añadir que a ese protestantismo en ninguna parte se lo podría atacar de una forma más sensible que en lo referente a los Centros de enseñanza.

nasio de Nurenberg fue Melanchton, el reformador que se distinguió por buscar una mediación entre el mundo clásico y las nuevas tendencias religiosas.

En lo que sigue, después de una breve referencia al problema del hombre en Hegel, intentaremos explorar algunas de las líneas de fuerza de su pensamiento educativo, para lo que nos haremos eco de las principales manifestaciones hegelianas sobre este tema, por más que concedamos una atención especial a los escritos del período de Nurenberg. La realidad educativa aparece traspasada por un múltiple proceso dialéctico y Hegel, de acuerdo con su talante filosófico, intenta llevar a cabo una acción mediadora entre los distintos polos que configuran dicha realidad. La «totalidad» y la «síntesis» hegelianas parecerán más de una vez unilaterales, pero en todo caso no podrá ignorarse la riqueza conceptual que sabe imprimir a todo aquello sobre lo que reflexiona.

EL HOMBRE Y LO ABSOLUTO

En la medida en que abordamos algunos de los aspectos de la comprensión hegeliana de la educación, tendremos que tropezar inevitablemente con su concepción del hombre. Por ello en este primer apartado sólo queremos hacer una breve referencia a la peculiar integración hegeliana del hombre en el seno de lo Absoluto, pues como reza una de las expresiones más significativas de Hegel, «lo verdadero es el todo».

Hegel no llegó a afirmar ciertamente que el hombre hubiera de ser concebido a modo de nuevo *ens realissimum*, tal como escribirá un poco más tarde su discípulo L. Feuerbach, pretendiendo sacar con ello las consecuencias implícitas en el llamado principio moderno de la subjetividad. Pero Hegel va a contribuir por su parte a ese desenlace en la medida en que afirma una peculiar implicación del hombre y de lo Absoluto, más allá de toda «separación» platónica. La filosofía de Hegel no es una filosofía de la finitud ni del mero humanismo, sino que intenta «redimir» a ambos en el seno de una Totalidad que no conoce la trascendencia propiamente tal. Con ello He-

gel viene a representar un capítulo peculiar en la historia de la metafísica occidental y, en particular, en la del pensamiento moderno. Todo ello va a tener consecuencias en un doble movimiento convergente: por un lado lo Absoluto se temporaliza y a su vez el tiempo se absolutiza. Por ello cabe afirmar que el proyecto filosófico hegeliano es antropológico y metafísico a la vez, no siendo acordes con los planteamientos hegelianos aquellas interpretaciones que quieren ya ver aquí un reduccionismo antropológico⁵⁹, por más que Hegel verificara una aproximación de lo Absoluto al hombre: «Si el ser divino no fuera la esencia del hombre y la naturaleza, entonces sería precisamente un ser que no sería nada»⁶⁰.

Es una especie de tópico referirse al hecho de que en Hegel asistimos a la consumación de la tradición ontoteológica de la metafísica occidental, haciendo converger en un mismo proceso al logos, al ser y a Dios. También la Naturaleza y el Hombre quedan englobados en este proceso totalizante de autodespliegue: son la manifestación de la «diferencia», de la «finitud» de lo Absoluto⁶¹, que es subsumida en virtud del mecanismo «negación de la negación», ámbito en el cual Hegel quiere redimir y sublimar la finitud y que, a nuestro entender, constituye una clave privilegiada para evaluar la filosofía de Hegel como tal.

Lo Absoluto debe determinarse poniendo la «finitud», la «diferencia», la «contradicción», pero a la vez «superar» eternamente esta contradicción. Hegel se refiere a este respecto a que la verdad del mundo finito consiste en su «idealidad», a saber, en que este mundo finito no se reafirme en su finitud, en su separación sino en que retorne a su «verdad» y a su «fundamento», a la verdadera infinitud.

Tendríamos así el conocido movimiento triádico, en cuanto au-

⁵⁹ Cfr R. Valls Plana *Del Yo al Nosotros*. Barcelona, 1971, págs. 15-17.

⁶⁰ *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, Bd. I, ed. cit., pág. 61. Cabe referirse a este respecto al proyecto del «hombre total» a que aspiraría Hegel: «El proyecto fundamental de Hegel es un proyecto del hombre *total*, el proyecto de la *libertad o de la felicidad*, del goce de estar en su propio ámbito (bei sich sein), de un Sí que, al reencontrarse en el ser, lo suprime como otro, como límite, y de este modo entra en la *vida infinita*». (Cfr B. Bourgeois: *El pensamiento político de Hegel* Buenos Aires, 1972, pág. 15).

⁶¹ *Enzyklopadie*, par. 85.

todespliegue de lo Absoluto: 1º) la Idea absoluta en y para sí, Dios en su eternidad, antes de la «creación del mundo»; 2º) en su segundo momento asistiríamos a la posición de la separación y de la finitud, a saber, de la Naturaleza y del espíritu finito, que en un principio aparece como lo «otro» como lo «extraño» frente a lo Absoluto. Pero como no puede haber nada al margen de dicho Absoluto surge de un modo inevitable la mediación y la reconciliación en el seno de la Totalidad; 3º) por ello, a partir del máximo momento de la exteriorización y de la escisión pone Hegel el movimiento de reconciliación y de retorno desde la diferencia hasta el fundamento⁶².

Al hombre le compete en este marco un papel mediador, de carácter central⁶³. También en el esquema metafísico de Hegel le está reservando al hombre un carácter «medial». Mientras que la Naturaleza viene caracterizada por su «exterioridad», por reflejar a la Idea bajo la forma del ser-otro⁶⁴, el hombre, por el contrario, en cuanto espíritu, ya es capaz de entrar en relación directa con la Divinidad: «La Naturaleza entra tan sólo en relación con el hombre, pero no por sí misma, en relación con Dios; pues la Naturaleza no es saber. Dios es el espíritu; la Naturaleza no sabe nada del espíritu»⁶⁵. El hombre en cambio, en cuanto espíritu, ya es capaz de conocimiento; por eso el hombre supone el punto de inflexión en cuanto «momento del retorno» al fundamento.

En definitiva no hay más que una sola razón; al haber criticado la «separación» platónica, Hegel no va a tener reparo en negar la existencia de una segunda razón, supramundana. La razón es más bien lo que hay de divino en el hombre⁶⁶. No hay «separación» pero tampoco «identidad» entre lo Absoluto y el Hombre. Se trata más bien de afirmar la dialéctica de la identidad y de la diferencia. A este respecto Hegel va a afirmar que: «el espíritu subjetivo, particular es el espíritu divino universal, en la medida en que éste se manifiesta

⁶² *Vorlesungen über die Philosophie der Religion*, II, ii, edic. cit., pág. 30.

⁶³ Cfr. I. Fetscher. *Hegels Lehre von Menschen*. Stuttgart-Bad Cannstatt, 1970, págs. 17 y ss.

⁶⁴ *Enzyklopadie*, par 247

⁶⁵ *Vorlesungen über die Philosophie der Religion* II, ii, pág. 95.

⁶⁶ *Einleitung in die Geschichte der Philosophie*, F. Meiner, Hamburg, 1966, pág. 123

en cada sujeto, en cada hombre»⁶⁷. El espíritu universal toma conciencia de sí a través del espíritu humano.

El hombre ocupa de este modo una posición «medial»: proviene de la Naturaleza —en definitiva de lo Absoluto— y se dirige hacia la comprensión y la toma de conciencia de ese Absoluto. El hombre participa así de ese devenir universal que es la Totalidad, un devenir hacia sí, hacia su libertad, liberándose de sus ataduras naturales⁶⁸. De esta manera, incluso desde una consideración abstracta y metafísica, el hombre se nos presenta sometido a un proceso de devenir y formación.

EL ESTADO DE NATURALEZA Y LA EDUCACIÓN

Con razón se ha podido afirmar que la reflexión sobre la educación no puede prescindir del concepto de naturaleza, dado que éste constituye algo así como su «antagonista necesario»⁶⁹. La educación es el intento de mejorar y de superar la mera naturaleza, pero por ello mismo se ve precisada a no perderla de vista como su punto de referencia. El problema, como es obvio, tiene la suficiente relevancia como para convertirse en una clave privilegiada para evaluar una filosofía concreta. Está claro, por ejemplo, que este binomio naturaleza/educación recibirá una respuesta muy distinta, según se trate de un reduccionismo naturalista o bien de un idealismo como el de Hegel, que gira en torno al concepto de espíritu. En el primer caso se atenúa considerablemente la tensión entre los dos polos, mientras que en una filosofía como la hegeliana se acentúa.

En efecto, Hegel insiste una y otra vez en que el hombre, en cuanto dotado de espíritu, se caracteriza por su ruptura con lo inmediato y lo natural⁷⁰. Tanto la especie como el individuo humanos comienzan existiendo como «espíritu» u «hombre» «naturales». Pero si bien el animal es por naturaleza tal como debe ser, el hombre, por

⁶⁷ *Ibid* pág. 176.

⁶⁸ Cfr. *Berliner Schriften*, Suhrkamp, Berlín, 1970, págs. 525 y ss.

⁶⁹ O. Reboul *La philosophie de l'éducation* París, 1976, pág. 43.

⁷⁰ Cfr. H. G. Gadamer. *Verdad y método*, págs. 41 y ss.

el contrario, no lo es. Sólo la formación y la educación hacen al hombre tal como debe ser. Por eso se refiere Hegel a la educación como a una especie de segundo nacimiento. Frente al carácter estático de la naturaleza, el espíritu necesita de la educación para alcanzar su auténtica realización⁷¹. Por ello mientras que en Rousseau se potencia la llamada «educación negativa» consistente en no poner trabas a la marcha de la naturaleza en un hombre que es naturalmente bueno, Hegel va a insistir, como hemos dicho, en el aspecto de ruptura con lo natural. Estaríamos más bien en la línea de Kant, para quien el hombre se ve precisado a hacer violencia a la animalidad, aunque por otra parte el impulso para ello lo da esa animalidad que, a nivel humano, se trasciende a sí misma⁷².

Es preciso efectuar el paso desde la inmediatez natural hasta esa especie de segunda naturaleza que crea el proceso educativo. En definitiva, es preciso volver a alumbrar al hombre. Así lo señala abiertamente una de las referencias más conocidas de Hegel al sentido de la actividad pedagógica: la Pedagogía es el arte de hacer éticos (*sittlich*) a los hombres: considera al hombre en cuanto natural y muestra el camino de volverlo a alumbrar, de transformar su primera naturaleza en una segunda, de carácter espiritual⁷³. Queda confirmada así la trascendencia de la actividad educativa.

El tema de la necesidad de salir del estado de naturaleza —*excundum est e statu naturae*— está presente de una forma casi obsesiva en la filosofía de Hegel. Cabría decir que tanto la teoría del conocimiento, como la filosofía del derecho, de la historia, de la religión... lo presuponen. Hegel toma un partido muy definido ante un problema que la Ilustración o el Romanticismo habían puesto de moda y que después se va a proyectar a través del Idealismo alemán⁷⁴.

Como es sabido, el retorno ilustrado y romántico, cada uno con sus peculiaridades, a la Naturaleza, va a traer a la larga más proble-

⁷¹ *Vorlesungen über die Philosophie der religion* I, págs 275-276

⁷² *Akademie*, vol XV, pág 616

⁷³ *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, par 161, Zusatz

⁷⁴ Véase a este respecto M. Guérout *Naturaleza humana y estado de naturaleza en Rousseau, Kant y Fichte*, en *Varios* Presencia de Rousseau Buenos Aires, 1972, págs 141 y

mas y aporías de lo previsto inicialmente. Pues era inevitable armonizar dicha idea con la trascendencia del hombre frente a la inmediatez natural. Hegel viene a ocupar una posición paradigmática en la historia de este debate permanente en torno a la Naturaleza y a aquello que el hombre añade, el mundo de la cultura, en la medida en que acentúa en todos los ámbitos la trascendencia del hombre sobre la Naturaleza. Las críticas de que será objeto el sistema hegeliano por parte de Schelling y de Feuerbach tendrán por objeto, en buena medida, conceder un mayor espacio a los derechos de la Naturaleza y de la «inmediatez» frente al intento de mediación universal, que se revelaría demasiado unilateral.

Hegel, como hemos dicho, aplicaría su esquema tanto al caso del individuo en su proceso de educación, como a la humanidad como tal en su despegue del estado de naturaleza. Veamos un poco ambos procesos. Hegel contrasta directamente el proceso educativo con el estado de inmediatez natural, que es preciso superar: «el niño existe como hombre, pero todavía de un modo inmediato, natural; la educación es pues, la negación de esta forma natural, la disciplina que el espíritu se impone para elevarse desde su inmediatez»⁷⁵. Hegel es mucho más sensible a lo que le falta a la infancia, en cuanto etapa hacia la edad adulta, que no a los rasgos positivos de la misma, tal como había intentado hacer Rousseau. Este último ya se adelantaba a señalar en el prefacio del *Emilio* que «no se conoce la infancia» para pasar más adelante a hacer la recomendación: «Respetad la infancia y no os deis prisa en juzgarla»⁷⁶. Se ha podido señalar con razón la convergencia existente entre la sensibilidad respecto a la Naturaleza y a la infancia. El niño reflejaría de una forma especial a la naturaleza, debido a su inocencia, debido a su carencia de «civilización»⁷⁷. Rousseau y Hegel son testigos de esta convergencia, aun cuando sus valoraciones de la misma sean marcadamente distintas. Como es sabido, es Rousseau quien va a tener más éxito en este punto.

⁷⁵ *Einleitung in die Geschichte der Philosophie*, pág. 151

⁷⁶ J. J. Rousseau *Emilio o la educación*. Barcelona, 1979, pág. 161.

⁷⁷ Cfr. H. Böhme-G. Böhme *Das Andere der Vernunft*. Frankfurt a. M. 1985, págs. 61

Frente al desarrollo armónico que la naturaleza, según Rousseau, puede garantizar a la evolución pedagógica del niño, Hegel se verá precisado a insistir en el problema de la «coacción pedagógica» en relación con el estado de naturaleza. Hegel quiere evitar la impresión negativa que conlleva el término coacción, como si fuera algo arbitrario. Para ello sitúa la coacción pedagógica en un contexto dialéctico: ésta no sería más que una «segunda» coacción que trata de neutralizar y superar otra primera: la que supone el estado de naturaleza frente a la liberación y realización del hombre: «La violencia que efectúa la naturaleza a la determinación de la libertad, es superada mediante la otra violencia, mediante la coacción pedagógica»⁷⁸.

Tal principio teórico va a condicionar la praxis educativa. Hegel celebra ciertamente que la evolución histórica haya dejado atrás una concepción demasiado rigurosa de la educación, pero la disciplina sigue siendo un aspecto básico del proceso educativo. La obediencia y la disciplina a que han de someterse los niños no son desde luego un fin en sí, pero sí un medio imprescindible para llegar a convertirse en personas libres. Tanto desde el punto de vista del saber como del de la voluntad, se precisa una especie de «conversión» que imponga el imperio de la razón y de la libertad sobre el mundo instintivo natural.

Es preciso buscar un difícil término medio entre la concesión al niño de una libertad demasiado grande y la excesiva restricción de la misma. Ambas posturas constituyen defectos criticables para Hegel, pero añade significativamente que la primera constituye un defecto «mayor»⁷⁹. Se trata ciertamente de una apreciación acorde con la lógica del sistema hegeliano.

No es extraño que en este contexto surja una de las críticas explícitas de Hegel a la Pedagogía de su tiempo. Es obvio que la presunta bondad o maldad del hombre «natural» condiciona el sentido de la labor pedagógica. No en vano Rousseau comenzaba el *Emilio* afirmando la bondad inicial de todo «cuando sale de las manos de

⁷⁸ *Vorlesungen über Rechtsphilosophie 1818-1831* (Edition und Kommentar von K. H. Ilting) Stuttgart-Bad Cannstatt 1974, Bd. 4, pág. 274

⁷⁹ *Nürberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1979, pág. 374.

Dios». Como hemos dicho, hay en Hegel un talante crítico ante la Pedagogía de su tiempo, que se manifiesta desde distintas perspectivas. Una de ellas consistirá en criticar a determinadas corrientes pedagógicas como banales y superficiales al afirmar sin más la bondad del hombre tal como se da en su estado de inmediatez natural. Hegel reconoce en esto un rasgo general de la autosatisfacción de los nuevos tiempos, pero dentro de este contexto menciona explícitamente a la Pedagogía: «Tal es el banal punto de vista de la Pedagogía de nuestro tiempo»⁸⁰, aludiendo con esto a la impronta dejada por la Ilustración y por Rousseau en la tradición pedagógica. Frente a ello es curioso observar la convergencia entre el pensamiento hegeliano y la doctrina bíblica del pecado original, a la que por supuesto interpreta «especulativamente»: «El hombre, en el estado de inmediatez y sin formación se encuentra por consiguiente en una situación en la que no debe estar y de la que debe liberarse. La doctrina del pecado original, sin la que el cristianismo no sería la religión de la libertad, tiene este significado»⁸¹.

Lo que quiere criticar Hegel ante todo es que se conciba al hombre como bueno, tal como existe empíricamente, por naturaleza, sin «la mediación de lo negativo», de forma que el desarrollo del ser humano viniera a ser un proceso positivo, armonioso, carente de conflictos, como mero cultivo de las buenas inclinaciones y disposiciones. De acuerdo con ello, las situaciones insatisfactorias que se den en el ser humano han de deberse más bien a contingencias de carácter externo⁸². Por supuesto afirma Hegel que el hombre en su inmediatez natural ya puede considerarse «bueno» en cuanto a su «concepto», en la medida en que ya es *en sí* razón y libertad. Pero el espíritu debe devenir *para sí* mediante el desarrollo y despliegue de sus posibilidades y virtualidades. En ello residiría la diferencia fundamental entre el Espíritu y la Naturaleza. Esta última se queda al nivel de lo meramente *en sí*.

Por otra parte, si Hegel no muestra una sensibilidad especial ante

⁸⁰ *Vorlesungen über die Philosophie der Religion* II, ii, pág. 103.

⁸¹ *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, par. 18, Zusatz.

⁸² *Vorlesungen über die Philosophie der Religion* II, ii, pág. 103.

la infancia como «patria del hombre», tampoco la va a mostrar respecto a los intentos llevados a cabo en la Ilustración y proseguidos por el Romanticismo consistentes en idealizar la libertad, inocencia y la simplicidad del estado de naturaleza de la sociedad humana, tema que a menudo venía mediatizado por la literatura surgida en torno al *buen salvaje*. Recuérdese, por ejemplo, el *Suplemento al viaje de Bougainville* de Diderot. Hegel se pronuncia a menudo acerca de esta cuestión y su criterio es constante: es preciso salir de ese estado para ingresar en otro en el que imperen la razón y la libertad tal como un ser espiritual necesita. He aquí cómo se expresaba Hegel a sus alumnos de Nuremberg: «El estado de naturaleza acostumbra a menudo a ser descrito como un estado *más perfecto* del hombre, tanto en lo referente a la felicidad como a la bondad ética. Respecto a lo primero se ha de observar que la *inocencia* en cuanto tal no posee ningún valor moral, en la medida en que es ignorancia del mal y reposa sobre la ausencia de necesidades, bajo las cuales puede ocurrir algo malo. En segundo lugar este estado es más bien un estado de *violencia* y de *injusticia*, precisamente porque los hombres se consideran en él según la naturaleza»⁸³. «Lo malo de la humanidad es bueno en la animalidad» había escrito Kant. Hegel vuelve a incidir sobre ello, aun cuando su horizonte no coincida sin más con el kantiano.

Si éste es el marco en que se desenvuelve el proceso educativo, es lógico que el problema del trabajo ocupe un puesto relevante en dicho proceso. Según Rousseau «cuando tenga doce años, Emilio apenas sabrá qué es un libro»⁸⁴. No conviene forzar el ritmo de la naturaleza. En Hegel, la situación adquiere otra urgencia.

Una vez más habría que decir que Hegel va a prolongar a los grandes idealistas antecesores suyos, sobre todo a Kant y Fichte. El primero no duda en señalar en sus lecciones sobre Pedagogía que: «Es de la mayor importancia que los niños aprendan a trabajar»⁸⁵. No en vano, el hombre es el único animal que debe «trabajar». Por ello, la escuela no podrá convertirlo todo en juego, sino que ha de

⁸³ *Nürgerer und Heidelberger Schriften*, pág. 247

⁸⁴ *Emilio*, edic. cit. pág. 175

⁸⁵ *Werke*, Suhrkamp, Bd. XII, pág. 730

iniciar a las nuevas generaciones en el hábito del trabajo, en la medida en que la escuela implica una cultura no exenta de coacción. Fichte, por su parte, no va a insistir menos sobre este aspecto, tal como cabe esperar de las líneas fundamentales de su sistema filosófico. En efecto, en su proyecto de una nueva educación nacional considera como una «exigencia fundamental» el que en ella el aprender y el trabajar estén unidos.

Por lo que se refiere a Hegel es bien conocida la centralidad del trabajo en su Filosofía. Desde Marx se insiste con razón, desde una u otra perspectiva, en la relevancia de este hecho. En efecto, Hegel ocupa un lugar indiscutible en toda filosofía del trabajo. Es obvio, por lo demás, que el enfoque hegeliano de este problema no puede desvincularse de su enfoque de la naturaleza y de la subjetividad moderna, aspectos ciertamente en los que hoy no podemos seguirle sin más. Pero al margen de todo ello, las reflexiones de Hegel sobre este punto revisten también una importancia fundamental.

Mientras que el animal encuentra la satisfacción de sus necesidades en la inmediatez de la naturaleza, el hombre sólo puede lograrlo mediante su sudor y su trabajo. Es muy poco lo que el hombre puede utilizar, sin someterlo previamente a un proceso de elaboración y transformación. De ahí la centralidad del trabajo: «la mediación infinita de la satisfacción de sus necesidades acontece tan sólo a través del trabajo»⁸⁶. En realidad toda la obra hegeliana incide en esta centralidad del problema del trabajo. Cabría recordar al menos las diáfanas expresiones que figuran en la Filosofía de la historia: el espíritu no ha de concebirse como algo acabado y estático, sino como algo activo, que es producto de su desarrollo y de su actividad: «La actividad es su esencia» leemos allí⁸⁷. Tanto a nivel individual como social, el hombre está abocado al resultado de su trabajo, en cuanto medio ineludible para su propia realización.

El trabajo «forma», reza una conocida expresión de la *Fenomenología*. En realidad, tanto el sujeto como la cosa, tanto la interioridad como la exterioridad quedan transformados por influjo del trabajo.

⁸⁶ *Vorlesungen über die Philosophie der Religion* II, II, pág. 129.

⁸⁷ *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, Bd. I pág. 75.

Mediante éste, las concepciones y las tomas de decisión internas se encarnan en la exterioridad, adquiriendo así el complemento que les faltaba. Pero a su vez la exterioridad ha sido alterada en la medida en que por influjo del trabajo ha perdido su inmediatez, sometién-dose a un proceso de transformación, lográndose como resultado una peculiar mediación entre ambas dimensiones, exterioridad e interioridad.

En lo referente al proceso educativo como tal, se ha podido señalar con razón que el trabajo, según Hegel, no es sólo algo que contribuye a la formación, sino que ésta es concebida propiamente como «trabajo»⁸⁸. Hegel concibe, en efecto, la «formación» como el trabajo referente a la más elevada liberación del espíritu respecto a su estado de inmediatez natural. Hegel habla a este respecto del «trabajo de la formación» que viene a ser, por cierto, un «trabajo duro» pues tiene por cometido la superación de la mera subjetividad, la vanidad y la arbitrariedad de una subjetividad que no se ha elevado todavía hasta lo universal y lo objetivo⁸⁹.

Desde esta perspectiva se ha de entender el rechazo hegeliano de la llamada Pedagogía lúdica (*spielende Pädagogik*), que en cuanto expresión de un optimismo pedagógico, era compartida, por influjo de Rousseau, por autores como J.P. Richter o Fr. Fröbel.

La posición de Hegel a este respecto es evidentemente unilateral, lo mismo que sus referencias al mundo del niño en general, pero es preciso entenderla como un intento correctivo frente a determinadas corrientes de su tiempo que no parecían tomar debidamente en cuenta la seriedad del proceso educativo, al considerarlo más bien en el horizonte del juego. Hegel considera, por el contrario, que en la mentalidad del niño hay una conciencia más o menos confusa acerca de que él no es tal como debe ser en el estado en que se encuentra. De ahí surge en el mundo infantil el deseo de educación como medio para alcanzar la autonomía y la libertad que posee el adulto. Hegel no duda en calificar ese deseo del niño como «el momento in-

⁸⁸ Cfr. Fr. Nicolín: *Grundlinien einer Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei G W Hegel*, Bonn, 1955, pág. 75

⁸⁹ *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, par. 187

manente de toda educación». Este momento inmanente es lo que no comprende adecuadamente la Pedagogía lúdica, al presentar todo al niño como si fuera un juego. Se impondría así, a juicio de Hegel, la impresión de que el mundo del niño es ya como debe ser y no se haría la debida justicia a la seriedad que el niño mismo parece estar ya exigiendo⁹⁰.

EDUCACIÓN, ALIENACIÓN, INTERIORIZACIÓN

De acuerdo con lo anterior, la vida del espíritu no es un desarrollo armónico, carente de escisión y negatividad. Hegel considera ese punto de vista demasiado banal y superficial. Es precisa una comprensión más profunda de la condición humana, dejando un espacio al «dolor, a la paciencia y al trabajo de lo negativo»⁹¹. Como es sabido, en el fondo de ello está el desarrollo triádico de la realidad según Hegel. Es preciso ir más allá de la identidad abstracta, de la unidad indiferenciada inicial, para dar el paso que supone la escisión, la alienación con respecto a esa unidad originaria. A pesar de todas las críticas que se han llevado a cabo sobre el concepto hegeliano de alienación, es preciso reconocer que le compete una importancia fundamental. Sin él, el proceso de la realidad carecería de seriedad y de radicalidad.

Más en concreto, la alienación aparece en Hegel de una forma inseparable de la formación (*Bildung*). A este respecto es significativo el tratamiento del problema que nos ofrece la *Fenomenología*. La formación se nos presenta allí en el marco de lo que Hegel denomina «el espíritu alienado de sí». Tal etapa correspondería históricamente al periodo de la Ilustración, que, en cuanto filosofía militante, vuelta hacia el mundo, se polariza efectivamente en torno a la formación y la educación: «Aquello por tanto, mediante lo que el individuo adquiere aquí valor y realidad, es la *formación*. Su *verdadera naturaleza* y *sustancia originaria* es el espíritu de *alienación* del ser *natural*»⁹².

⁹⁰ *Vorlesungen über Rechtsphilosophie 1818-1831*, edic. cit. pág. 461.

⁹¹ *Phänomenologie des Geistes*, pág. 22.

⁹² *Ibid.* pág. 351.

La vida del espíritu pasa pues necesariamente por esta etapa de alienación, la naturaleza del espíritu consiste en «alienarse», en perderse, pero para retornar finalmente a sí mismo, para volver a encontrarse. La vuelta del espíritu a sí mismo constituye para Hegel la culminación de todo el proceso. De esta manera, el camino del espíritu se revela como el camino de la «mediación» y del «rodco». Tal como escribe gráficamente Gadamer: «Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro»⁹³. Llegaríamos así a una identidad mucho más plena que la existente en el punto de partida.

Cabría decir que más allá de la dispersión y de la escisión que supone la alienación, el espíritu vuelve sobre sí interiorizando sus experiencias. Se daría así una especie de Memoria universal en la que se van sedimentando las diferentes etapas del devenir del espíritu. Como es sabido, Hegel quiere darle un sentido verdaderamente filosófico a la Anamnesis platónica, sobre todo tal como aparece en el *Menón*. Juega a este propósito con el doble sentido de la palabra alemana *Erinnerung*: por un lado indica un recuerdo memorístico, pero por otro indica también algo más profundo, a saber, la interiorización de lo aprendido: *Sich-innerlich-machen*, *In-sich-gehen*. Es este segundo sentido el que quiere explotar Hegel, como expresión de la lógica profunda del despliegue del espíritu⁹⁴. Son en este sentido bien conocidas las reflexiones finales de la *Fenomenología*: la meta del espíritu consiste en *saber* lo que *él es*, de forma que este saber viene a consistir en su *Insichgehen*, en el que abandona su ser ahí y confía su figura al recuerdo (*Erinnerung*). En este repliegue sobre sí parece como si todo lo pensado se hubiera perdido para él y no hubiera aprendido nada de la experiencia de los espíritus anteriores. Pero el recuerdo (*Er-Innerung*) los ha conservado dando paso a una forma más elevada de la Sustancia⁹⁵. De esta manera, el desarrollo del espíritu no ha de con-

⁹³ H. G. Gadamer, *Op. cit.*, pág. 43

⁹⁴ Cfr. *Vorlesungen über Platon (1825-1826)* (herausg. und eingeleitet von J. L. Vieillard-Baron), Frankfurt a. M. 1979, págs. 78-79.

⁹⁵ *Phänomenologie des Geistes*, págs. 563-564. J. D'Hondt ha llamado la atención sobre este punto: «las interpretaciones modernas del pensamiento hegeliano tienden en

cebirse como una línea recta que se prolonga hasta lo infinito, sino más bien como un «retorno» a sí mismo desde lo otro. El desarrollo es así una creciente profundización del espíritu en sí mismo, al ir tomando una conciencia creciente de sí.

La realidad es esencialmente «resultado». Por ello Hegel está tan lejos de sentir predilección por los comienzos, que son siempre lo más abstracto e indeterminado. De ahí, por ejemplo, el contraste entre su historiografía filosófica y la de Nietzsche o de Heidegger. Con el mundo de los niños ocurre algo similar. También éstos son los más abstractos en cuanto al «espíritu», pues se muestran pobres en pensamientos y necesitan de todo un proceso de concreción que la educación y la experiencia se encargan de ir dándoles⁹⁶.

En sintonía con este marco, van a enfocar el problema educativo los *Discursos* de Nurenberg. También aquí se trata de un reencuentro del espíritu consigo mismo pasando por un estadio de alienación. De acuerdo con lo que llevamos dicho, la educación no es para Hegel la prosecución pacífica de una cadena a la que se le fueran añadiendo armónicamente nuevos eslabones, sin tener que incidir en los anteriores, sino que más bien, cada nueva etapa en el proceso educativo replantea también las precedentes. Tal como señala gráficamente, es preciso volver a formar lo ya formado, reelaborándolo y dándole una nueva profundidad. Necesitamos algo previo con lo que ocuparnos y para Hegel el mundo clásico que está en la base de la concepción del Gimnasio humanístico está en condiciones de cumplir muy adecuadamente dicho cometido.

El proceso educativo implica el momento de la alienación, pero esta exigencia no se ha de concebir como una mera imposición externa, extraña al sujeto de la educación. Hegel considera, por el contrario, que la necesidad de la alienación supone un impulso general del espíritu humano. Este comienza su desarrollo sintiendo fascinación por lo extraño y lo lejano. Los jóvenes tienden a buscar primeramente la profundo bajo la forma de lo extraño y de lo lejano: «La

general a atribuir primacía al momento de la *Entäusserung*, en detrimento de la *Erinnerung*. Ahora bien, para Hegel la historia es posible únicamente gracias a la *Erinnerung*» (Cfr. Id. *Hegel, filósofo de la historia viviente*. Buenos Aires, 1971, pág. 328.
⁹⁶ *Einleitung in die Geschichte der Philosophie*, pág. 112.

juventud concibe como una dicha alejarse de lo familiar y habitar con Robinson una isla lejana. Es un engaño necesario buscar primeramente lo profundo bajo la forma de lo distante»⁹⁷. Habría entonces algo así como un «impulso centrífugo» del espíritu humano, que facilitaría la dinámica del proceso educativo. El mundo y la lengua de los Antiguos constituirían la mejor respuesta a ese talante juvenil.

Pero tampoco aquí la alienación y la lejanía constituyen la última palabra, sino más bien la condición para un retorno más pleno a sí mismo. Es bien conocida la potenciación hegeliana del presente. El pasado es conservado e integrado mediante la *Erinnerung* en la profundidad del presente. En definitiva, la educación, después del momento necesario de la alienación, acaba revelándose como un retorno, como un reencuentro con uno mismo. A este respecto, Hegel ya había escrito durante su periodo de Jena: «La educación del niño consiste en que la conciencia puesta en él como un otro que lo que es él mismo, se convierta en su propia conciencia»⁹⁸. Ciertamente, el retorno a uno mismo y la interiorización no parecen poder producirse en la plenitud que Hegel postulaba, al tratarse de una subjetividad finita y fragmentaria, que sólo parcialmente puede superar la no-identidad. Pero en todo caso, la dialéctica «alienación»/«interiorización» parece ilustrar de una forma fructífera todo el proceso formativo.

UNIVERSALIDAD E INDIVIDUALIZACIÓN

El mundo de la educación es un mundo profundamente aporético, que reproduce, desde su perspectiva todos los grandes problemas del hombre. Aun cuando una teoría educativa nos parezca unilateral, no podrá menos de hacerse eco de esta complejidad de la realidad educativa. Una de las tensiones en que se desarrolla esa realidad es la referente a la universalidad y a la individualización. Por una parte, la educación abre a lo universal, socializa, alumbra un espacio don-

⁹⁷ *Nürberger und Heilderberger Schriften*, pág. 321.

⁹⁸ *Systementwürfe I*, F. Meiner, Hamburg, 1975, pág. 304.

de es posible el diálogo, la intersubjetividad. Por otra, la educación supone un proceso de desarrollo y de perfeccionamiento individual, que nos capacita para «ser más», en expresión de P. Freire. De por sí, ambas dimensiones son compatibles, pues una mayor profundización y desarrollo individuales capacita a la vez para una mayor socialización y apertura a lo universal. De hecho el individuo sólo es posible en el seno de la sociedad. Sin embargo, también desde el horizonte educativo van a surgir varios enfoques de este problema. Veamos a veces primar al individuo en todo este proceso; otras veces, por el contrario, esa dimensión individual parece quedar disuelta en la dialéctica de lo social.

Así, por ejemplo, mientras Hegel acentúa lo universal, un autor como Nietzsche propugna la «cultura de los individuos», puesto que la educación auténtica es la «aristocrática»⁹⁹. Pero también en la época de Hegel cabía observar enfoques divergentes. Así, por ejemplo, tanto el neohumanismo como el Romanticismo van a insistir particularmente en el desarrollo del individuo mediante la educación. Cabría mencionar a este respecto a W. von Humboldt, para quien «no hay nada tan importante sobre la tierra como la fuerza suprema y la formación múltiple de la individualidad y por consiguiente la primera ley de la verdadera moral es: fórmate a ti mismo, y sólo la segunda: actúa sobre los otros mediante lo que tú eres»¹⁰⁰. Asimismo, el gran colega de Hegel en la Universidad de Berlín F. Schliermacher va a insistir en este aspecto, postulando una educación del hombre para la individualidad, de acuerdo con la cual «cada hombre debe expresar, a su manera, a la humanidad»¹⁰¹.

Por lo que se refiere a Hegel, es bien conocida la disparidad de opiniones de los intérpretes a este respecto. Mientras que algunos no dudan en considerarlo como «pensador de la individualidad», otros, por el contrario, opinan que el individuo queda aquí disuelto en la lógica de lo universal¹⁰². Un autor como Adorno, por ejemplo, no

⁹⁹ Fr Nietzsche. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, 1980, págs. 105 y ss.

¹⁰⁰ Cfr. A. Reble: *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart, 1980, pág. 186

¹⁰¹ *Ibid.*, pág. 203.

¹⁰² Véase, por ejemplo. H. Ottmann: *Individuum und Gemeinschaft bei Hegel*, Berlín-New York, 1977. No podemos entrar en el ámbito del presente trabajo en ulteriores

duda en alinearse claramente entre los que defienden el segundo punto de vista: «propriadamente su filosofía no está interesada en que haya individualidad»¹⁰³. Se daría en Hegel una especie de «recaída en el platonismo», de acuerdo con la cual no sería posible hacer la debida justicia a lo particular y a lo individual.

Por nuestra parte, pensamos que aunque hay que valorar positivamente los esfuerzos hegelianos por establecer una mediación entre lo universal y lo individual se da, no obstante, una acentuación excesiva de lo universal, quedando la dimensión individual demasiado diluida y «sublimada» en esa totalidad dialéctica. Las reflexiones hegelianas acerca de la educación apoyan, a nuestro entender, esta opinión. Por supuesto, el planteamiento hegeliano es demasiado complejo como para que nosotros pretendamos hacerle justicia aquí, pero constatamos que nos resultan en todo caso más convincentes las opiniones de quienes señalan una infravaloración del individuo en su pensamiento.

Tal como señalábamos, es preciso reconocer el esfuerzo de mediación llevado a cabo por Hegel para hacer justicia tanto a lo universal como a lo individual. Cabría recordar en primer lugar, a este respecto, la importancia que va a conceder al principio moderno de la subjetividad, como expresión peculiar de la grandeza de la nueva época histórica. A pesar de las rectificaciones que considera preciso llevar a cabo, Hegel no duda de la legitimidad básica de dicho principio. Por ello en la *Filosofía del derecho* va a ver en la «libertad subjetiva» el punto central que distingue a la Edad Moderna del mundo antiguo¹⁰⁴. Expresado el nuevo principio por primera vez por el cristianismo, se ha convertido en el principio general de «una nueva forma del mundo».

Pero lo particular y lo individual han de integrarse en la universalidad, que viene a constituir para ellos su «verdad» y el «derecho» de su realidad positiva. Esto implica en definitiva la existencia de dos

precisiones distinguiendo entre individuo universal, individuo particular, individuo singular. Cfr. M. Álvarez: *Experiencia y sistema. Introducción al pensamiento de Hegel*, Salamanca, 1978, págs 130 y ss.; C. Díaz: *El sueño hegeliano del Estado ético*. Salamanca, 1987, págs 194-195.

¹⁰³ Th. W. Adorno: *Dialéctica negativa*. Madrid, 1975, pág 341

¹⁰⁴ *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, par. 124.

movimientos complementarios: por una parte el individuo se eleva hasta lo universal, en cuanto su sustancia. Pero por otra parte, lo universal se hace consciente de sí y se realiza por mediación de los individuos¹⁰⁵. Para Hegel, el Estado vendría a ser aquella concreción donde sería posible armonizar ambos movimientos. Mientras que el Estado platónico estaría todavía desprovisto de la mencionada «libertad subjetiva», Hegel, en cuanto expresión de la cultura moderna, aspira a ofrecernos un marco donde sea posible esa convergencia entre lo universal y lo individual. Tal es la «utopía» del Estado hegeliano, en cuyo seno los individuos alcanzan su «objetividad, verdad y eticidad», de forma que su «supremo deber consiste en ser miembros del Estado»¹⁰⁶. Sólo en este marco sería posible la unidad entre la voluntad subjetiva y la universal y por ello Hegel cree poder concluir que sólo en el seno del Estado, el individuo está en condiciones de llevar una «existencia racional».

Pero, a pesar del esfuerzo de mediación hegeliano, sobre el que no vamos a insistir aquí, no nos parece que en esta filosofía se refleje debidamente la realidad individual. Los planteamientos hegelianos efectuados desde la atalaya de una filosofía de la Totalidad y a la vez desde la óptica de un saber «consumado» acaban sometiendo a los individuos a la lógica de lo universal. A nuestro entender, ello explicaría la distorsión que en esta filosofía experimentan conceptos fundamentales como el de la finitud, la alteridad, la posibilidad, el ideal, el deber ser...¹⁰⁷. Un mundo más fragmentario y enigmático que el hegeliano, parece dejar a la aventura individual un espacio que éste no le permitía en su pasión totalizante. Por ello resulta comprensible que un filósofo más sensible al problema de la finitud y el «deber ser» como fue Kant, también estuviera en condiciones de insistir más en la dimensión crítica y utópica del proceso educativo.

¹⁰⁵ Cfr. C. Florez y M. Álvarez *Estudios sobre Kant y Hegel*, pág. 162.

¹⁰⁶ *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, par. 258.

¹⁰⁷ Compartimos a este respecto las consideraciones críticas expuestas por Antonio Pérez en sus artículos «Mediación de la subjetividad y posibilidad real André Glucksmann ante Hegel», en *Aporía* III (1981) n.º 11, págs. 67 y ss.; Posibilidad según condiciones y necesidad en la Lógica de Hegel, en *Anales del Seminario de Metafísica* XVI (1981), Universidad Complutense, págs. 119 y ss.

En efecto, las consideraciones hegelianas en torno a la formación y a la educación parecen confirmar este desplazamiento hacia lo universal. En realidad, ya Rosenkranz en su biografía sobre Hegel advertía que éste no había considerado la Pedagogía tanto desde un punto de vista subjetivo, a modo de influjo consciente de un individuo sobre otros, cuanto desde un punto de vista objetivo, a modo de animación de los individuos mediante una serie de organismos que van desde la familia hasta el Estado¹⁰⁸. A sus alumnos de Nuremberg les explica que la formación consiste en elevar su condición singular a su naturaleza universal. Sólo así es posible alcanzar un ámbito para la intersubjetividad, más allá de la arbitrariedad y del capricho de la «subjetividad natural». Mediante el sometimiento de esos condicionamientos naturales, se puede alcanzar la libertad para lo universal, para la consideración de la «cosa» en sí misma, tal como es. De ahí el valor formativo del estudio desinteresado de las ciencias.

La apertura a lo universal se muestra así como medio decisivo para la subjetividad natural en su proceso formativo: «El hombre formado es aquel que sabe imprimir a todo su obrar el sello de la universalidad, el que ha renunciado a su particularidad, el que actúa conforme a principios universales»¹⁰⁹. La formación lleva consigo el sello de la universalidad, de forma que Hegel no duda en escribir que el proceso formativo supone el allanamiento (*Glattung*) de la particularidad, para facilitar el comportamiento conforme a la «naturaleza de la cosa»¹¹⁰. Frente al culto del individuo, del genio, del héroe, el cultivo de la razón se va a convertir en aquel camino por el que todo el mundo transita y en el que nadie se distingue. Como cabe suponer, es en el seno del Estado donde la educación va a adquirir su verdadero significado: «Toda educación conduce a que el individuo no permanezca algo subjetivo, sino que se haga objetivo en el seno del Estado»¹¹¹.

No se trata, desde luego, de afirmar que Hegel insista tan sólo

¹⁰⁸ K. Rosenkranz: *G. W. F. Hegels Leben*, pág. 254.

¹⁰⁹ *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, Bd. I, pág. 65.

¹¹⁰ *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, par. 187, Zusatz; cfr la importante exposición del tema de la formación de M. Álvarez *Experiencia y sistema*, págs. 129 y ss.

¹¹¹ *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, Bd. I, pág. 111.

en la dimensión despersonalizadora a que se tiene que someter la llamada subjetividad natural en el proceso formativo. Hegel insiste en la liberación y en la autonomía de los individuos como meta de la educación. Pero en definitiva el individuo queda demasiado «integrado» en el Estado y en última instancia, en la férrea lógica de la Totalidad. Es bien sabido que el pensamiento de Hegel ha sido a veces objeto de exposiciones panfletarias a este respecto, pero no es producto del azar que su proyecto de escribir una Pedagogía versara sobre la Pedagogía del Estado. No obstante, es cierto que Hegel va a matizar que hay que seguir la respuesta de un antiguo pitagórico ante la pregunta acerca de la mejor manera de educar éticamente (*sittlich*) a los hijos: «haciéndolos ciudadanos de un Estado de buenas leyes»¹¹².

LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA Y LOS IMPERATIVOS DE LA CULTURA MODERNA

Tal como queda señalado, Hegel, integrado en el proceso reformador de Niethammer, viene a ocupar un capítulo en la historia de la educación humanística occidental. Como hemos indicado también, esa educación humanística estaba fundamentada ante todo en el mundo griego. A este respecto Hegel se suma a la fascinación que su época experimentó por la experiencia de los griegos. Todavía el joven Nietzsche va a poder escribir: «El mundo griego posee para nosotros el valor que los santos tienen para los católicos». La «bella totalidad» de la humanidad griega, ciertamente idealizada, constituye una de las experiencias fundamentales del joven Hegel, que lo une con otros compañeros de generación¹¹³. También el Hegel maduro, a pesar de su conciencia acerca de la irreductibilidad del mundo moderno al modelo griego, va a seguir compartiendo una profunda ad-

¹¹² *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, par. 153.

¹¹³ «La matriz fundamental del pensamiento (también político) hegeliano seguirá siendo la de una reconciliación, que reproduzca bajo las condiciones modernas la armonía que tuvo para él la polis antigua» (J. M. Ripalda *La Nación dividida*. Madrid, 1978, pág. 173).

miración por ese modelo. Si estuviera permitida la añoranza, escribe en la *Historia de la Filosofía*, ésta versaría sin duda sobre el mundo griego¹¹⁴. Pero como especifica al final de una brillante exposición de ese mundo griego, en la *Filosofía de la historia*, sería un «error» buscar lo mejor hacia atrás, tal como hace Rousseau, a pesar de la eterna fascinación que ejerce ese mundo.

Era lógico que esta actitud generalizada hacia el mundo griego repercutiera también en los intentos de reforma educativa llevados a cabo entonces. Así ocurre, en efecto, tanto en el proyecto de Niehammer como en el de Humboldt y Sövern. Había, sin embargo, diferencias. El Gimnasio humanístico ideado por Humboldt estaba inspirado ciertamente en la cultura griega, pero ofrecía un carácter arcaizante y estetizante, que iba a conducir a un modelo educativo artificioso, ajeno a la realidad circundante¹¹⁵. En Hegel dicha situación va a quedar mitigada, al menos en parte, mediante su insistencia en la dialéctica de la educación mediante el trabajo y la alienación, y también mediante su potenciación de la sociedad y del mundo presentes, como ámbitos insoslayables del individuo.

Pero la fundamentación de la educación humanística en los griegos, no la pone Hegel en cuestión. Cuando al comienzo de su estancia en Nuremberg, manifiesta su acuerdo generalizado con las reformas de Niehammer, este acuerdo se refiere de una forma especial a la relevancia concedida al estudio de los griegos: «Le doy gracias — escribe a Niehammer —, no sólo por el conjunto sino específicamente también por el relieve concedido al estudio de los griegos»¹¹⁶. Hegel aprovecha la ocasión para expresar su fe en la excelencia de los estudios clásicos, condición que le hace confiar en el éxito de este tipo de enseñanza frente a la otra alternativa de la *escuela real* y del *Instituto real*.

Como cabe suponer, los *Discursos* de final de curso le van a ofrecer la oportunidad de reflexionar sobre las peculiaridades de la for-

¹¹⁴ *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* I, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1978, pág. 173.

¹¹⁵ Cfr. P. Berglar *Wilhelm von Humboldt*, Reinbek bei Hamburg 1982, págs. 87 y ss.

¹¹⁶ *Briefe von und an Hegel*, Bd. 271

mación humanística. Así ocurre en efecto ya en el primero de ellos, el de 1809. En él se postula tanto la conservación de la enseñanza humanística que está basada en el estudio de los griegos y de los romanos, cuanto la necesidad de cambiar las circunstancias en que se desarrollaba en otro tiempo. El contacto con las obras maestras de la Antigüedad se le antoja a Hegel como una especie de «baño espiritual», como un bautismo profano en el que deben ser iniciadas las nuevas generaciones. Y aun cuando Hegel no se fía de los paraísos del pasado, el estilo más libre e inconventional de los *Discursos* le permite distinguir entre el primer paraíso, el de la «naturaleza humana», y el segundo paraíso, de carácter más elevado, el paraíso del «espíritu humano»¹¹⁷. Tal sería el paraíso que proporciona el contacto con la plenitud del mundo clásico. Una vez más resalta el contraste entre el enfoque de Hegel y el de Rousseau.

A su vez, en el *Discurso* de 1813 se va a insistir en un importante aspecto complementario: la confrontación del mundo clásico con la cultura moderna. El mundo clásico suponía un cierto estadio intermedio entre aquellos pueblos que vivían todavía en una especie de «infancia inconsciente» y la cultura refinada del entendimiento moderno, con su proceso de fragmentación y atomización. Si bien los ideales de la juventud son algo ilimitado, pues el hombre en cuanto ser racional, está construido sobre la base de lo «infinito» y de lo «ideal», el contacto con la realidad no está en condiciones de satisfacer esta tendencia del hombre en cuanto ser espiritual. La entrada en la realidad exige decidirse, determinarse, concretarse en un punto. A este respecto, Hegel no duda en hacer suya la expresión de Goethe: quien desea algo grande, debe poder limitarse.

Conviene recordar que así como Hegel ironiza acerca de la «ternura con las cosas» que no permite que éstas se contradigan, también arremete contra aquellos que no se llegan a decidir por miedo a determinarse, a concretarse. El ánimo que no tiene el coraje de decidirse, de determinarse «es algo muerto, aún cuando pretenda tam-

¹¹⁷ *Nürberger und Heidelberger Schriften*, págs. 317-318

bién ser algo bello»¹¹⁸. Quedan así rechazadas la imprecisión y la limitación románticas.

Pero esta situación se agrava considerablemente en la cultura moderna. El hombre se encuentra ahora en una situación mucho más atomizada y excluyente de lo que les ocurría a los griegos cuando ejercían una profesión. La vida íntima de la totalidad, señala Hegel, se ha vuelto ahora más abstracta y externa, quedando abocados los individuos a una existencia más parcial y fragmentaria. Por ello resulta más apremiante crear y mantener en este nuevo horizonte la idea de una «vida plena». De ahí la relevancia de los estudios humanísticos que facilitan precisamente dicha tarca al ofrecernos la idea de la totalidad humana. Por ello, si la cultura clásica podía considerarse en general como una especie de paraíso del espíritu humano, al que el hombre necesita volver, Hegel no duda en recomendar a aquellos alumnos que abandonan el Gimnasio para dedicarse en la Universidad a prepararse para una profesión determinada, que no olviden los estudios gimnasiales. Y ello no sólo a causa de su utilidad como medios, sino también para conservar permanentemente la idea de una vida «noble» y para la consolidación de un bello espacio interior, al que poder retornar desde la particularización de la vida real, no ciertamente para permanecer ahí víctimas de una actitud nostálgica sino para volver fortalecidos a la vida real¹¹⁹.

Es preciso, no obstante, hacer tres matizaciones, sobre las que ha insistido U. Krautkrämer en su estudio sobre el Estado y la educación en la época de Hegel¹²⁰. En primer lugar hay que observar que el estudio de las lenguas antiguas no sólo constituye el elemento diferenciador entre la enseñanza impartida en el *Gimnasio* y en el *Instituto real*, sino que se convierte además en el criterio principal para acceder a la formación superior. Así ocurre en el *Informe acerca de la situación del Instituto real respecto a los demás institutos de enseñanza* de 1810. Escribe allí Hegel: «En general, el Rectorado que suscribe no puede atribuir la incapacidad para las lenguas antiguas a la carencia de un

¹¹⁸ *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, par. 13, Zusatz

¹¹⁹ *Nürberger und Heidelberger Schriften*, págs. 364 y ss

¹²⁰ U. Krautkrämer. *Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher* München, 1979, págs. 240 y ss.

talento específico para las mismas, sino a la incapacidad para una formación espiritual que pretenda ser superior, en conjunto»¹²¹. Obviamente, se trata de una afirmación que suena arbitraria, por más que se tengan en cuenta los motivos dados por Hegel para hacerla.

En segundo lugar, Hegel no sólo parece describir un estado de cosas existente, sino que parece asumir personalmente dicho estado, cuando se refiere al hecho de que el destino primordial de los que estudian es el servicio del Estado. Así se reconoce, por ejemplo, en el *Discurso* de 1813: «Aquellos, que desean estudiar, se dedican primordialmente al servicio del Estado. Los Institutos públicos de enseñanza son, ante todo, semilleros de servidores del estado; por ello tienen la responsabilidad ante el Gobierno de no presentarlos incompetentes»¹²². Sin embargo, el desarrollo de la sociedad de su tiempo mostraba unas exigencias educativas que desbordaban claramente dicho servicio al Estado. Hegel mismo en su análisis del sistema de las necesidades de la sociedad civil, tal como lo efectúa en el marco de la *Filosofía del derecho* había reconocido la nueva situación, sin que sus reflexiones sobre el problema educativo parezcan sacar las debidas consecuencias.

Por último, la valoración de la cultura clásica como criterio para acceder a la enseñanza superior tiene como reverso una infravaloración de la formación científico-natural. Esta infravaloración no la inventaba Hegel ciertamente, pero éste no parecía tener nada fundamental que objetarle. Así vemos que en el *Informe* de 1810, anteriormente mencionado, señala que las Matemáticas, la Física, la Química, la Historia natural, son ciencias «que no exigen ningún pensamiento propiamente tal y, lo que todavía es más esencial, ninguna particular profundidad del ánimo, tal como ocurre con el estudio de los clásicos»¹²³. Sin embargo, el sistema de las necesidades parecía exigir una actitud más positiva a este respecto, por parte de Hegel¹²⁴. Quizá sea oportuno recordar aquí asimismo que en el *Informe* a Niethammer sobre la enseñanza de la filosofía en el Gimnasio, de 1812,

¹²¹ *Nürberger und Heidelberger Schriften*, pág. 383.

¹²² *Ibid.*, pág. 362.

¹²³ *Ibid.*, p. 391.

¹²⁴ Cfr. *Krautkrämer, Op. cit.*, págs. 244-245.

Hegel observa acerca de la enseñanza de la *Filosofía de la naturaleza*, en cuanto segunda ciencia de la Enciclopedia: «la consideración de la naturaleza posee todavía poco atractivo para la juventud; el interés por la naturaleza lo considera más bien —y no sin razón— como un pasatiempo teórico en comparación con las acciones y con las configuraciones humanas y espirituales»¹²⁵. Nos encontramos ante una nueva confirmación de la «sensibilidad» hegeliana ante el tema de la naturaleza.

En definitiva, en las reflexiones hegelianas sobre la educación está matizada, tal como señalábamos anteriormente, la recepción humboldtiana del mundo clásico. Pero siguen en pie reparos importantes que cabría plantear desde los imperativos de la sociedad y del saber de su tiempo.

LA EDUCACIÓN Y LA INTEGRACIÓN EN EL PROPIO TIEMPO

Una de las características más notorias del pensamiento de Hegel consiste en su constante apertura y preocupación ante los acontecimientos mundanos, y en particular, ante la actualidad, ante el tiempo presente. En un conocido aforismo del período de Jena no duda en calificar la lectura matinal del periódico como una especie de «bendición matinal realista»¹²⁶. Por ello cuando Niethammer le propone ocupar el puesto de redactor del *Bamberger Zeitung*, Hegel muestra su predisposición favorable reconociendo explícitamente la curiosidad con que solía seguir los acontecimientos mundanos. Tanto es así que, por lo que a ese aspecto se refiere, Hegel considera más bien que habría motivos para «temer» la aceptación de dicho cargo¹²⁷. Hegel ha mostrado esta curiosidad y este interés a lo largo de toda su vida y su filosofía, incluso a través de las formulaciones más abstratas, se refiere constantemente a los hechos más relevantes de la historia de la humanidad, en todos sus aspectos. En definitiva, la con-

¹²⁵ *Nürberger und Heidelberger Schriften*, pág. 408.

¹²⁶ Cfr. *Dokumente zu Hegels Entwicklung* (Herausg. von J. Hoffmeister), Stuttgart-Bad Cannstatt, 1974, pág. 360.

¹²⁷ *Briefe von und an Hegel*, Bd. I, pág. 145

cepción hegeliana de la filosofía ya implica esa especial apertura hacia el mundo y el tiempo presente, apareciendo así una particular convergencia entre el uso académico y el uso mundano de la filosofía, a que se había referido Kant. En efecto, la *Filosofía del derecho* no duda en mostrar la convergencia entre la concepción tradicional de la filosofía en cuanto comprensión «de lo que es» con la nueva exigencia de ser «su tiempo concebido en el pensamiento»¹²⁸. Es preciso reconocer que este planteamiento hegeliano supone una situación peculiar en la historia del pensamiento¹²⁹.

Por ello podemos comprender también la insistencia hegeliana en el valor formativo del propio idioma, a pesar de haber sido un decidido defensor de la formación clásica. Un pueblo sólo se pertenece a sí mismo cuando posee su propio idioma y se expresa en él. Sólo entonces está en condiciones de considerar los contenidos culturales como su «verdadera propiedad». Hegel no duda en situar en este horizonte su vocación como filósofo. Si Lutero ha hecho hablar alemán a la Biblia y Voss ha realizado algo similar con Homero, Hegel, por su parte, aspira a alcanzar que la filosofía aprenda a hablar alemán¹³⁰.

Por todo ello se opone a las corrientes filosóficas de su época que, de una u otra manera, huyen de la actualidad buscando refugio en algún tipo de paraíso artificial. Por ello dicho problema constituye uno de los motivos por los que Hegel se enfrenta a la Pedagogía de su tiempo. Determinadas corrientes pedagógicas pretendían educar al niño idílicamente, al margen de los acontecimientos mundanos para aspirar así a la construcción de una humanidad incontaminada¹³¹. Hegel no puede menos de ironizar ante esta situación. Es inútil querer sustraerse al influjo del «espíritu del mundo»: «Los intentos pedagógicos de sustraer a los hombres a la vida general de la ac-

¹²⁸ *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, par. 26.

¹²⁹ Habermas, por ejemplo, escribe a este respecto. «En la medida en que él (Hegel) ha elevado la historia de la actualidad a un nivel filosófico, ha puesto en contacto a la vez a lo eterno con lo transitorio, a lo intemporal con lo actual y con ello ha cambiado el carácter de la filosofía de un modo insólito»; (Cfr. Id., *Der philosophische Diskurs der Moderne* Frankfurt a. M. 1985, pág. 65.

¹³⁰ *Briefe von und an Hegel*, Bd I, pág. 100.

¹³¹ *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, II, pág. 20.

tualidad y de formarlos en el campo (Rousseau en *Emile*), han sido inútiles, porque no puede lograrse la enajenación de los hombres respecto a las leyes del mundo¹³². Por el contrario, al individuo sólo se le haría justicia cuando se constituye en ciudadano de un «buen Estado».

Aun cuando los individuos no lo sepan, viven insertos en las leyes generales que dan sentido a la actualidad. Ellas constituyen lo que Hegel denomina la «sustancia», a la que, quieran o no, tienen que conformarse los individuos, de forma similar a como nadie puede saltar más allá de su propia sombra. Cada momento histórico supone unas posibilidades determinadas para los individuos de esa época. A este respecto ya indicaba un aforismo del periodo de Jena: «Cada uno quiere y opina ser mejor que este su mundo. Quien es mejor sólo expresa este su mundo mejor que los otros»¹³³.

Este espíritu general constituye la atmósfera en la que se educan los individuos. Estos crecen en el seno de un pueblo determinado y van asimilando a modo de un «contagio espiritual», las concepciones y las valoraciones imperantes en ese pueblo. Tenemos de esta forma que la sociedad como tal, es ya educadora y que todos los individuos que pertenecen a ella se van configurando, en parte inconscientemente, desde un principio a las condiciones y a las posibilidades de esa sociedad¹³⁴. Pensamos que J. D'Hondt ha sabido expresar certeramente este punto de vista de Hegel, al escribir que, en última instancia, el *espíritu del tiempo* (Zeitgeist) es el gran maestro¹³⁵. Hegel

¹³² *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, par. 153, Zusatz

¹³³ *Dokumente zu Hegels Entwicklung*, pág. 369

¹³⁴ *Vorlesungen über die Philosophie der Religion I*, págs. 261-262. La Sociología de la educación reconoce la importancia de esta educación informal, que Hegel ha tenido el mérito de resaltar «La cultura de los individuos se lleva a cabo no solo por medio de cauces institucionales sino también, simultáneamente y de un modo continuo en la vida, por simple penetración osmótica a partir de la atmósfera cultural que de un modo constante, inevitable y asimilador respiran los individuos (atmósfera no solo envolvente sino, además, presionante).

Esto da lugar a un modo de educación de las personas, que ejercida de una manera confusa e indiscriminada desde los contenidos y las pretensiones de la cultura ambiental, configura profundamente a los individuos, constituyendo un gran recurso de culturalización» (Cfr. J. M. Quintana: *Sociología de la educación*. Barcelona, 1980, pág. 84).

¹³⁵ J. D'Hondt: *Der Endzweck der Erziehung bei Hegel*, págs. 199-200

no duda en conceder a este tipo de educación una importancia primordial.

Por supuesto que, cuando en este horizonte general surja la actividad educativa, de una forma consciente y temática, la que proporcionan los centros escolares, el punto de referencia lo va a constituir el «mundo real». A pesar de los límites a que hemos hecho alusión, la escuela es, en efecto, un miembro intermedio entre la «familia» y «el mundo real», al tener como misión el facilitar el tránsito de los individuos desde las relaciones naturales que los vinculan con la institución familiar hasta aquel conjunto de relaciones imperantes en el mundo, en las que los individuos son juzgados según criterios objetivos, según sus conocimientos y habilidades. El mundo real está compuesto por una serie de leyes y de instituciones que tienen por meta lo universal y, en este orden, los individuos sólo valen en la medida en que se adecúan a esta universalidad. Por eso vuelve a insistir Hegel en que la misión de la escuela, en cuanto se ocupa de la formación de los individuos, es lograr que éstos se hagan capaces de pertenecer a la vida pública¹³⁶. Esta tarea se muestra más factible si se tiene en cuenta que, para él, el contenido de lo que se ha de aprender en la escuela es algo que en sí ya está perfilado y «acabado» y sólo parece requerirse que los alumnos lo vayan asimilando poco a poco. Parece, sin embargo, que es preciso mostrar una mayor sensibilidad hacia el hecho de que el mencionado contenido es algo más abierto, aporético e inacabado de lo que parece sugerir Hegel. Por otra parte, cabría preguntarse si la positiva insistencia en conectar la escuela con el mundo real no corre pareja en Hegel con el escaso espacio que hay en su pensamiento para idear una humanidad alternativa a la realmente existente. La misión crítica de la escuela también ha de tener como tarea cuestionar la sociedad en que está inserta, mostrando posibilidades alternativas frente a la misma. Esta última dimensión parece insuficientemente asumida en la exposición hegeliana.

Por otra parte, esa apertura hacia el mundo real no adopta ciertamente un carácter unidimensional, como cabe suponer en un pen-

¹³⁶ *Nürberger und Heidelberger Schriften*, págs. 352-353

samiento de la complejidad del de Hegel. Si había criticado como perjudiciales, y en definitiva inútiles, los intentos de cierta pedagogía de educar a los niños al margen del mundo, también va a criticar la tendencia opuesta, la de arrojarlos prematuramente a la dinámica del mundo, integrándolos demasiado pronto en el ámbito de las ocupaciones y diversiones del hombre adulto. Se corre de esta forma el peligro no sólo de que las nuevas generaciones no sepan hacer un recto uso de su libertad y responsabilidad sino, en definitiva, de que se vaya a pasar a una «exterioridad vital» incapaz de la debida reflexión y sentido crítico, donde no se llegue a formar un «núcleo interno» tal como escribe Hegel¹³⁷. El trabajo de la escuela, lo mismo que el trabajo intelectual en general, supone también un determinado coeficiente de aislamiento y separación, aunque ello no implique en modo alguno el volver las espaldas al espíritu del mundo.

Tal situación quedaba condicionada además por las conmociones políticas de la época, a las que Hegel se refiere repetidas veces como un obstáculo importante para la serenidad y la concentración que exige la vida intelectual. Así, por ejemplo, en la Lección inaugural en la Universidad de Heidelberg, recién abandonada la actividad docente de Nuremberg, señala Hegel que el espíritu del mundo ha estado tan absorbido por la indigencia de la época, por sus intereses y por sus luchas, que el espíritu no encontró la posibilidad de retornar hacia dentro y de concentrarse en sí mismo. Por ello expresa su esperanza de que junto a los intereses políticos y los otros quehaceres mundanos, se abra también un espacio para la ciencia y para los intereses del espíritu¹³⁸. También desde el punto de vista educativo, Hegel se atrevía a augurar tiempos mejores. Así el *Discurso* de 1815 termina con la expresión del deseo de que la nueva generación pueda recoger los frutos de lo que pueda surgir de bueno, a partir del desorden y de la miseria de tantos años de duración¹³⁹. Era una nueva forma de reconocer la conexión entre la educación y el mundo real.

¹³⁷ *Ibid.*, págs. 374-375.

¹³⁸ *Einleitung in die Geschichte der Philosophie*, págs. 3-4

¹³⁹ *Nürberger und Heidelberger Schriften*, pág. 376.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Para concluir esta aproximación al enfoque hegeliano del problema de la educación, parece necesario hacer al menos una breve alusión al tema de la enseñanza de la filosofía, pues no en vano Hegel fue profesionalmente profesor de filosofía, tanto en el Gimnasio como en la Universidad, se consideró como «pedagogo filósofo» y redactó Informes referentes a la enseñanza de la filosofía.

Ciertamente, Hegel no puede menos de expresar su preocupación por el estado en que entonces se encontraba esta disciplina: los intereses pragmáticos del mundo moderno, las conmociones políticas de su momento histórico, la superficialidad de la Ilustración que habría perdido la sensibilidad ante las grandes cuestiones filosóficas y, también, el enfoque de la «moderna pedagogía»¹⁴⁰ habrían tenido como consecuencia la concentración en la formación y en las habilidades prácticas, considerando la comprensión teórica más bien como algo «dañino». En expresión famosa, habríamos llegado así al extraño espectáculo de ver «un pueblo culto sin metafísica».

Hegel quiso responder a este reto reivindicando la naturaleza y las peculiaridades del saber filosófico en el seno de la cultura moderna, prolongando así las reflexiones iniciadas por los otros grandes representantes del Idealismo alemán, desde la *Disputa de las Facultades*, de Kant, hasta las *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, de Schelling. A este respecto, Hegel va a seguir considerando a la Filosofía como aquella que es «en verdad la reina de las ciencias»¹⁴¹, a la vez que no duda en proclamar que «el estudio de la filosofía constituye el auténtico fundamento de toda formación teórica y práctica»¹⁴². Por ello, también a la historia de la filosofía le compete un lugar especial en el seno de la Historia universal. Se ha señalado a

¹⁴⁰ *Wissenschaft der Logik I*, F. Meiner, Hamburg, 1971, págs 3-4. Hegel no era el único en hacer este reproche a las nuevas corrientes pedagógicas. Schelling, por ejemplo, se expresaba así: «Hay que concederles a las Universidades, en parte, el honor de haber impedido de forma excelente la corriente de superficialidad que está penetrando, propagada incluso por la pedagogía más moderna» (Cfr. *Id. Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, pág. 90).

¹⁴¹ *Briefe von und an Hegel*, Bd. I, pág. 98.

¹⁴² *Briefe von und an Hegel*, Bd. II, pág. 6.

menudo que Hegel ha pretendido completar la racionalidad del mundo moderno al añadir a la razón en la Naturaleza la razón en la Historia: no están en lo cierto, señala, quienes creen que sólo impera la razón en la Naturaleza, no en lo espiritual. Precisamente, dentro del contexto de la Historia universal, la historia de la filosofía no vendría a constituir una dimensión cualquiera, sino más bien su «dimensión más íntima», en cuanto autoconciencia creciente de la Razón.

La filosofía es concebida por Hegel, por una parte como «sabiduría del mundo» en la medida en que se ocupa efectivamente de los asuntos «terrenos», «finitos», tanto en lo referente a la Naturaleza como al hombre. Pero a la vez la filosofía es concebida como «conocimiento de Dios» y la actividad filosófica como una especie de «culto divino». En efecto, la filosofía junto con el arte y la religión trata de aprehender lo Absoluto, siendo el conocimiento filosófico la máxima actividad del espíritu, en cuanto conocimiento conceptual. Pero a diferencia de lo que ocurría en el mundo romántico, Hegel va a señalar en la *Estética* que las producciones artísticas ya no satisfacen nuestras necesidades «más elevadas», y que por lo tanto, el arte ha de ser considerado según su acepción suprema como algo «pasado»¹⁴³. Por su parte, la religión después de la acción devastadora de la Ilustración se encuentra ante la alternativa de buscar refugio, bien en el sentimiento, bien en el concepto¹⁴⁴. Como es sabido, la filosofía hegeliana supone una especie de consumación de la tradición metafísica occidental, que, como tal, se ha visto abocada a la fragmentación y al pluralismo filosófico en el período que le va a seguir. Con razón se ha podido señalar que el punto de vista hegeliano constituye algo así como «el canto del cisne de las pretensiones totalizadoras de la filosofía»¹⁴⁵.

En el horizonte de esta consumación de la filosofía, y en la línea de la concepción platónica de la filosofía como forma suprema de la «Paideia», también Hegel va a señalar el carácter «formador» del sa-

¹⁴³ *Vorlesungen über die Ästhetik* I, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1970, págs. 24-25.

¹⁴⁴ *Vorlesungen über die Philosophie der Religion* II, ii, pág. 224, cfr. Fr. W. Graf und F. Wagner (Herausg.): *Die Flucht in den Begriff. Materialien zu Hegels Religions-philosophie*. Stuttgart, 1982.

¹⁴⁵ M. Álvarez. *Experiencia y sistema*, pág. 324.

ber filosófico. Ello sería cierto de una forma especial tratándose de la Lógica en cuanto «reino de las sombras» liberado de las concreciones sensibles: «El estudio de esta ciencia, la permanencia y el trabajo en este reino de las sombras es la formación y la disciplina absolutas de la conciencia»¹⁴⁶. La filosofía, así entendida, no podía menos de dar sentido al resto de la cultura. Tal como se anunciaba en la presentación del *Kritisches Journal der Philosophie*, editado por Schelling y Hegel, se pretendería alcanzar algo así como «la verdadera palingencia de todas las ciencias mediante la filosofía»¹⁴⁷.

Siendo ello así, no es extraño que Hegel se esfuerce por devolver a la actividad filosófica en general, y a su aprendizaje en concreto, el espíritu de seriedad y de rigor. La filosofía viene a ser un «mundo invertido» y por ello sólo es posible mediante el «esfuerzo del concepto». No sin ironía observa Hegel que mientras respecto a las otras ciencias se concede que es preciso estudiarlas para conocerlas y que sólo como consecuencia de dicho conocimiento se está en condiciones de emitir un juicio sobre las mismas, en el caso de la filosofía no ocurre eso pues se cree que por el mero hecho de poseer la razón cabe emitir un juicio autorizado sobre los problemas filosóficos: «Sólo en lo referente al filosofar mismo no se exigiría dicho estudio, dicho aprender, dicho esfuerzo»¹⁴⁸. Por ello, pese a la relevancia que adquiere en su pensamiento el uso mundano de la filosofía, puede advertirse el distanciamiento de Hegel respecto a los intentos «popularizadores» de la filosofía, tan frecuentes a lo largo de la Ilustración. Para Hegel no se trata tanto de que la filosofía descienda hasta el pueblo, sino más bien de que éste se eleve hasta la filosofía¹⁴⁹.

Por otra parte, si es cierto que a nivel general Hegel insiste ante todo en los contenidos de la educación y no en el sujeto de esa educación, tal enfoque no podrá menos de sentirse especialmente en lo referente a la enseñanza de la filosofía. En efecto, Hegel se va a oponer repetidas veces a la práctica de la filosofía como si fuera un formalismo vacío, carente de contenido. Ciertas corrientes pedagógicas

¹⁴⁶ *Wissenschaft der Logik* I, pág. 41.

¹⁴⁷ *Jenaer Schriften* 1801-1807, pág. 170.

¹⁴⁸ *Enzyklopadie*, par. 5.

¹⁴⁹ *Jenaer Schriften* 1801-1807, pág. 182.

tendrían una importancia relevante en todo ello. No se trataría tanto, según ellas, de ser instruido en el «contenido» de la filosofía, cuanto de «aprender a filosofar sin contenido», lo que vendría a equivaler a «viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc.»¹⁵⁰.

Hegel se enfrenta frontalmente con este formalismo, carente de contenido y también con el prurito de «originalidad», de acuerdo con el cual, cada uno tendría a su arbitrio sus propias visiones filosóficas, incluso sus propios sistemas. Pero, si ya a nivel general, se impone en el enfoque hegeliano de la educación la dimensión «objetiva», con mayor razón ello va a ocurrir tratándose de la enseñanza de la filosofía. Para Hegel la filosofía podría ser enseñada y aprendida como «cualquier otra ciencia». Desde temprano se opuso a disociar aprender a filosofar y aprender filosofía. En este sentido ya en los aforismos de Jena ironiza sobre la pretensión kantiana de aprender a filosofar, no filosofía¹⁵¹. En efecto, Kant se había referido a este problema tanto en la *Crítica de la razón pura* como en el Anuncio de las lecciones del semestre de invierno de 1765-1766, teniendo este enfoque una incidencia importante en los planteamientos de la época acerca de la enseñanza de la filosofía, aunque no sin trivializar a veces el original pensamiento kantiano.

Hegel, como decíamos, quiere oponerse a toda apariencia de formalismo que escindiera filosofar y filosofía. Se trata de aprender una ciencia ya existente, con un sentido ya elaborado y perfilado, que es el resultado del esfuerzo y del trabajo de muchas generaciones pensantes. Se trata de una herencia que ha de ser conquistada por los individuos, en la medida en que constituye el objeto de su aprendizaje¹⁵². El alumno a la vez que aprende esta filosofía aprende a filosofar, en la medida en que mediante su esfuerzo personal se va apropiando ese contenido racional acerca de la realidad.

No cabe duda que el planteamiento hegeliano, al que aquí no po-

¹⁵⁰ *Nürberger und Heidelberger Schriften*, pág. 410

¹⁵¹ *Dokumente zu Hegels Entwicklung*, pág. 371. Acerca de la difusión de este tema en la cultura de entonces, cfr. J. Rohbeck: «Hegels Didakuk der Philosophie», en *Dialektik 2. Hegel Perspektiven seiner Philosophie heute*, Köln 1981, págs. 128 y ss.

¹⁵² *Nürberger und Heidelberger Schriften*, pág. 412.

demostramos hacer más que una somera alusión, se presenta como un sano correctivo respecto a muchas confusiones que existían en su época y que persisten en la nuestra. El aprendizaje de la filosofía supone sin duda un esfuerzo notable de rigor y de estudio, en el que resulta inevitable abrirse a los resultados alcanzados por los demás. Es mérito de Hegel haber insistido en ello. Lo que ocurre es que no podemos seguir compartiendo las pretensiones de absolutez de su proyecto filosófico que abocaba en la concepción de la filosofía como Ciencia por antonomasia que, en cuanto tal, podría ser enseñada y aprendida como las «otras ciencias», a pesar de su peculiar dificultad. En la medida, por el contrario, en que nos vemos precisados a movernos en el horizonte de la concepción aristotélica de la filosofía como «ciencia buscada», también nos veremos precisados a concederle al aprender a «filosofar» una relevancia que desde la perspectiva hegeliana no era necesario otorgarle.

Cabe recordar, por otra parte, que Hegel va a desarrollar su actividad docente, en cuanto profesor de filosofía, tanto a nivel de Gimnasio como de la Universidad. Dada la concepción hegeliana de la filosofía, la Universidad como tal constituía el marco idóneo para su desarrollo y aprendizaje. La enseñanza de la filosofía en la Universidad constituía a la vez la meta profesional, inequívoca, de Hegel. Éste estaba lejos de ocultar tal deseo: «mi única meta consiste en ser docente en una Universidad»¹⁵³. Al final de su estancia en Nuremberg, al referirse a la docencia universitaria, no duda en considerarla como «el mayor deseo de mi vida»¹⁵⁴. Lo que sí ocurre es que muchas disciplinas filosóficas se mostraban inservibles y obsoletas. De ahí que Hegel haya dedicado un esfuerzo considerable a su replanteamiento y a su actualización. Consciente de la novedad y de la dificultad de su trabajo, Hegel no dejó de esforzarse pedagógicamente, a través de las introducciones que precedían sus obras, aun cuando ello suponía una cierta violencia a sus principios teóricos¹⁵⁵.

¹⁵³ *Briefe von und an Hegel*, Bd. II, pág. 5.

¹⁵⁴ *Ibid.*, pág. 116.

¹⁵⁵ Cfr. Fr. Nicolin und D. Pöggeler «Zur Einführung», en G. W. Fr. Hegel: *Enzyklopadie der philosophischen Wissenschaften im Grundriss* (1830), F. Meiner, Hamburg, 1959, págs. XXXV-XXXVI.

Pero la experiencia universitaria de Hegel sufre una larga interrupción, que corresponde en su mayor parte a su actividad en Nuremberg, como Director y profesor del Gimnasio. Según la *Normativa* de Niethammer, la filosofía debía enseñarse en todos los cursos del Gimnasio. La finalidad fundamental de estos estudios consistía en iniciar a los alumnos en el «pensamiento especulativo», conduciéndolos gradualmente hasta aquel nivel de madurez requerido para el estudio sistemático de la filosofía, con el que comenzaba la enseñanza universitaria¹⁵⁶. Hegel va a enseñar filosofía en el Gimnasio siguiendo básicamente las indicaciones de Niethammer. Tanto en el Informe de 1812 sobre la enseñanza de la filosofía en el Gimnasio como en su correspondencia con Niethammer, manifiesta sus apreciaciones personales acerca de la viabilidad de tal proyecto docente.

Hay que reconocer desde luego que la convicción de Hegel acerca de que su experiencia en el Gimnasio le había ayudado a conseguir una mayor claridad expresiva no era debida a una ilusión subjetiva. En efecto, los diferentes textos que conservamos sobre Propedéutica filosófica delatan este esfuerzo hegeliano por expresar de una forma asequible un pensamiento complejo¹⁵⁷. Pensamos que consiguió en buena medida dicha meta.

Sin embargo, Hegel consideraba muy difícil llevar a cabo en el Gimnasio aquello que la Normativa señalaba como meta de la formación filosófica, y que sobre todo su propia filosofía consideraba ineludible, a saber, la formulación de un pensamiento «especulativo». De ahí van a provenir no sólo sus quejas acerca de las posibilidades del aprendizaje de la filosofía en el Gimnasio y la añoranza de la docencia universitaria, sino también la convicción de que están asignadas demasiadas horas a la enseñanza de la filosofía en el Gimnasio, e incluso la opinión de que toda enseñanza de la filosofía en el mencionado Centro pudiera ser considerada como «supérflua»¹⁵⁸.

¹⁵⁶ Fr. I Niethammer, *Op. cit.*, pág. 65.

¹⁵⁷ Sobre el problema del hallazgo de nuevos manuscritos correspondientes al período de Nuremberg, cfr. E. Ziesche: «Unbekannte Manuskripte aus der Jenaer und Nuremberger Zeit im Berliner Hegel-Nachlass», en *Zeitschrift für philosophische Forschung* 29 (1975) págs. 430-444.

¹⁵⁸ *Briefe von und an Hegel*, Bd I pág. 418.

Cuando ya en Berlín, en 1822, escriba un nuevo Informe sobre la enseñanza de la filosofía en los Gimnasios, a petición del gobierno prusiano, Hegel le va a reservar a dicha enseñanza un número exiguo de horas semanales y sus contenidos también se verán considerablemente disminuidos, quedando polarizados en torno a la *Psicología empírica* y los *Fundamentos de lógica*.

Es obvio que una tal actitud restrictiva respecto a la enseñanza de la filosofía en el Gimnasio por parte de un filósofo como Hegel, no se debe precisamente a una infravaloración de la filosofía como tal. Ya hemos hecho alusión al hecho de que las pretensiones especulativas de su filosofía exigían el marco universitario como su horizonte adecuado. Aparte de este hecho se ha de tener presente además, que el destino de los estudios gimnasiales era proporcionar el acceso a la Universidad, en la que según la ordenación académica de entonces figuraba la filosofía como ciencia propedéutica. Asimismo era un hecho muy importante a los ojos de Hegel la relevancia que tenía en la formación del Gimnasio el estudio de los clásicos y el enfoque filosófico de la religión. Ambos aspectos podrían corresponder en buena medida, a sus ojos, a la iniciación filosófica que cabría esperar de los Gimnasios. Finalmente es preciso observar que, tampoco en lo referente a la enseñanza de la filosofía, Hegel parece haber tenido demasiada «sensibilidad» respecto al sujeto de la educación. Aun cuando se refiere en alguna de sus cartas del período de Nurenberg al caso de Platón que presentaba a Sócrates filosofando con la «amada juventud»¹⁵⁹, las noticias que poseemos acerca de su actividad docente no permiten sospechar ningún talante socrático especial. Tanto las referencias de Rosenkranz en su biografía, como el testimonio de antiguos alumnos del Gimnasio muestran a un Hegel metódico y riguroso, pero que parte del supuesto de que la tarea fundamental del alumno ha de consistir en ir asimilando, críticamente eso sí, unas doctrinas que «ya» están constituidas y que el profesor «ya» posee en su mente. Todo ello conducía a la mencionada actitud cautelosa ante las posibilidades de la enseñanza de la filosofía en el Gimnasio, actitud que en otros supuestos distintos de los hegelia-

¹⁵⁹ *Ibid*, pág. 428

nos no tenía por qué resultar tan negativa. Tampoco en este punto podemos seguir hoy, sin más, a Hegel.

Por lo demás, se ha de tener presente que desde las reformas educativas llevadas a cabo en la época de Hegel, la enseñanza de la filosofía en el Gimnasio va a estar sometida a una historia accidentada, tanto en lo referente al número de asignaturas obligatorias, como en lo concerniente a su relevancia con vistas a las metas formativas del Gimnasio¹⁶⁰. Y aun cuando las razones por las que la enseñanza de la filosofía ha sido cuestionada son múltiples, es preciso observar que los motivos por los que dos grandes reformadores, contemporáneos de Hegel, Humboldt y Süvern, excluyen la enseñanza de la filosofía del Gimnasio, muestran una determinada convergencia con los de Hegel. La filosofía, la lógica, la estética y la retórica no pertenecerían todavía, como disciplinas especiales, al Gimnasio. Se ha de reservar a la Universidad el reflexionar sobre las leyes del pensamiento¹⁶¹. Tampoco en este caso se trata de infravalorar la función formadora de la filosofía, sino de reservarla para su marco adecuado: la Universidad. La formación clásica impartida en el Gimnasio ya constituiría aquella iniciación al espíritu filosófico que dicho centro es capaz de proporcionar. De hecho, en 1816, el año en que Hegel pasa a la Universidad, también se suprime en Baviera la enseñanza de la filosofía en el Gimnasio, aun cuando en este caso dicha supresión haya de ser situada en el contexto de la oposición que sectores importantes de la población bávara van a presentar a las reformas de Niethammer¹⁶².

Sin embargo, la supresión de la filosofía se reveló más problemática de lo sospechado, pues a la hora de la verdad el estudio de los clásicos tal como era practicado en la mayoría de los casos no facilitaba sin más la iniciación filosófica que algunos habían separado.

¹⁶⁰ Cfr G Klemm «Geschichte der deutschen Philosophie-Unterricht», en E. Fey (Herausg.), *Beiträge zum Philosophie-Unterricht in Europäischen Ländern*, Münster, 1978, pág. 58.

¹⁶¹ E von Perger: «Geschichte des Philosophieunterrichts und der philosophischen Lehramtsprüfung im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert in Bayern und Preussen», Inaugural-Dissertation, München 1959, págs. 20 y ss.

¹⁶² *Ibid*, pág. 34.

Por ello, pronto se van a dejar oír voces pidiendo la reintroducción de dicha enseñanza en el Gimnasio. Cabría destacar en este sentido la defensa del estudio de la filosofía por parte de un pedagogo como Herbart¹⁶³. Va a ser en este contexto en el que el ministerio prusiano para asuntos educativos se dirige a Hegel solicitándole un Informe ante el hecho de que desde muchas partes se eleva la queja de que «los jóvenes estudiantes acostumbraban a llegar a la Universidad sin la debida preparación para el estudio de la filosofía»¹⁶⁴. El Informe redactado por Hegel pronto iba a ser tomado en consideración por las autoridades prusianas.

Concluimos así esta aproximación al enfoque hegeliano del problema de la educación. Este problema resulta central para Hegel aun cuando desde la perspectiva pedagógica haya optado por permanecer en su condición de «pedagogo filósofo». No resulta difícil advertir todo un conjunto de insuficiencias y unilateralidades en sus planteamientos pero, a pesar de todo, pensamos que la confrontación con este aspecto de su pensamiento puede seguir siendo estimulante hoy, desde varios puntos de vista. Cabría mencionar en este sentido el valor del método dialéctico para desvelar la estructura interna de la educación, el valor educativo de la relación con las cosas mediante el juego y el trabajo, la conexión entre el individuo y la sociedad en el proceso formativo, la postulación de una formación humanística en medio de la atomización y particularización de la vida moderna, la invitación a llenar de rigor y de contenido tanta vaciedad conceptual que nos invade...

Por lo demás, a lo largo del presente trabajo ya hemos ido haciendo alusión a una serie de puntos en los que disentíamos de los planteamientos de Hegel. A veces también se le ha reprochado, precisamente desde el horizonte de la Teoría de la educación, que su pensamiento representa uno de los puntos culminantes de la «intemporalidad antropológica»¹⁶⁵, que postularía una concepción ahistórica e intemporal del hombre. Tal crítica no parece sostenerse si recordamos que en su filosofía asistimos a una temporalización de lo

¹⁶³ *Ibid.*, págs. 24 y ss.

¹⁶⁴ *Berliner Schriften 1818-1831*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1970, pág. 31.

¹⁶⁵ Cfr. P. Femoso: *Teoría de la educación*. Barcelona, 1982, pág. 75.

Absoluto mismo y se señala con insistencia que el individuo es hijo del propio tiempo. En cambio estaríamos más de acuerdo con la afirmación de que en el ámbito pedagógico dicho idealismo: «se tradujo en la excesiva importancia asignada a la *instrucción* sobre cualquier otro elemento dentro del proceso educativo. *El conocimiento de la verdad*»¹⁶⁶. También respecto a Hegel puede resultar justo este reproche de parcialidad, si bien es preciso tener presente su enfrentamiento con determinadas corrientes pedagógicas de su tiempo, en las que creía descubrir un excesivo formalismo y demasiada vaciedad conceptual.

Como es obvio, el estudio del problema educativo nos conduce, en definitiva, a abordar el sentido de la filosofía hegeliana en su conjunto y el del grado de vigencia que pueda seguir teniendo en nuestro tiempo.

LOS TEXTOS

Ofrecemos aquí la versión de aquellos documentos del pensamiento hegeliano en que aborda de una forma más explícita y detallada su visión del problema pedagógico. Ya hemos mencionado la circunstancia de que si bien no llegó a escribir ninguna exposición sistemática sobre esta cuestión, las referencias a la misma estaban presentes a lo largo de toda la obra hegeliana.

Los textos aquí presentados pertenecen todos al período de Nuremberg, a excepción del Informe de 1822, referente a la enseñanza de la Filosofía en el Gimnasio, y que corresponde al período de Berlín. Aparecen en primer lugar los Discursos que Hegel pronuncia en su condición de Rector del Gimnasio, en 1809, 1810, 1811, 1813 y 1815. A continuación figuran cuatro Informes. Dos se refieren a la enseñanza de la filosofía en el Gimnasio, a saber, el Informe para Niethammer de 1812 y el de 1822 para las autoridades académicas prusianas, al que nos hemos referido anteriormente. Un tercer infor-

¹⁶⁶ *Ibíd.*, pág. 76

me, destinado al profesor y consejero del gobierno prusiano Fr. von Raumer, versa sobre el problema de la enseñanza de la filosofía en las Universidades y, finalmente, un Informe acerca de la relación del Instituto real con los demás Institutos de enseñanza.

Como apéndices figuran en primer lugar la carta de Hegel a Niethammer del 23 de octubre de 1812, en la que aquél matiza ulteriormente el sentido de su Informe sobre la enseñanza de la filosofía en el Gimnasio. En segundo lugar ofrecemos un fragmento de un curso para la clase inferior (Unterklasse) sobre doctrina del Derecho, de los Deberes y de la Religión. Puede servir de muestra de la Propedéutica hegeliana. En él Hegel aborda de una forma clara y sencilla el problema de la formación (Bildung).

Para todos los textos del período de Nurenberg hemos seguido la edición de J. Hoffmeister: *G. W. Fr. Hegel. Nürnberger Schriften*, F. Meiner, Leipzig 1938. Para la carta de Niethammer hemos utilizado la edición de la correspondencia de Hegel por el mismo autor, H. Hoffmeister, *Briefe von und an Hegel*, F. Meiner, Hamburg 1952, y, por último, respecto al Informe de 1822, nos valemos del texto que presentan los *Berliner Schriften*, ed. por J. Hoffmeister, F. Meiner, Hamburg 1956.

Aparte de su valor teórico, estos textos han de ser estimados en cuanto documentos de un momento importante de la historia de la educación europea.

DISCURSOS DE NURENBERG

Mediante mandatos muy graciosos he recibido el encargo, con motivo de la distribución solemne de premios, —que el *Gobierno supremo* ha destinado como recompensa y todavía más como estímulo a los alumnos que se distinguen por sus progresos—, de referir en un discurso público la historia del Gimnasio a lo largo del pasado año y de abordar aquellos aspectos acerca de los que pueda ser pertinente hablar en lo concerniente a la relación del público con el mismo. Por muy respetuosamente que tenga que cumplir con este deber, en igual medida la auténtica incitación para ello reside en la naturaleza del objeto y del contenido, que consiste en una serie de beneficios regios o de sus efectos y cuya exposición contiene la expresión del agradecimiento más profundo por los mismos —un agradecimiento que ofrendamos en comunión con el público a la elevada solicitud del Gobierno por los centros públicos de enseñanza—. Hay dos ramas de la Administración del Estado respecto a cuyo buen funcionamiento los pueblos acostumbra a mostrar el mayor reconocimiento, a saber, una buena Administración de la justicia y buenos centros de enseñanza; pues en ningún otro ámbito los particulares perciben y sienten las ventajas y los efectos de una forma tan inmediata, próxima e individualizada como en las ramas mencionadas, de las cuales una se refiere a su propiedad privada en general y, la otra, a su propiedad más querida, a sus hijos.

Esta ciudad ha reconocido tanto más vivamente el beneficio de un *nuevo establecimiento escolar*, cuanto mayor y universalmente más sentida era la necesidad de un cambio.

El *nuevo* centro ha tenido, además, la ventaja de suceder a centros *antiguos*, que han perdurado varios siglos, y no a uno *nuevo*; de esta manera ha podido vincularse a él la representación existente de una larga duración, de algo perdurable, y la confianza de que ha sido objeto no se ha visto perturbada por el pensamiento contrario de que el nuevo establecimiento era quizá algo meramente transito-

rio, experimental, un pensamiento que, especialmente cuando se fija en los ánimos de aquéllos a quienes está confiada su realización inmediata, a menudo es capaz incluso de rebajar de hecho un establecimiento a la condición de mero experimento.

Pero un motivo interno de confianza es que el nuevo Centro, si bien mejorando y ampliando de forma esencial el conjunto, ha *mantenido el principio de los más antiguos* y, en este sentido, es tan sólo una continuación de los mismos. Y es significativo que esta circunstancia constituya lo característico y lo más señalado del nuevo establecimiento.

Como el año escolar que ahora concluye es el primero y la historia de nuestro Centro a lo largo del mismo es la historia de su surgimiento, se halla demasiado próximo el pensamiento de su plan y de su meta en su conjunto, como para que nosotros podamos dejar esto a un lado y dirigir ya nuestra atención a acontecimientos particulares del mismo. Dado que la cosa misma acaba de surgir por primera vez, su sustancia constituye, todavía, el objeto de la curiosidad y de la reflexión pensante. Pero los aspectos particulares son conocidos, en parte, a partir de comunicados públicos; en parte, así como los detalles ulteriores, qué y cómo se ha enseñado y cuántos alumnos han recibido enseñanza durante el presente curso, va contenido en el catálogo de alumnos impreso que se le ha de facilitar al público. Que me sea permitido por tanto en la destacada presencia de *Vuestra Excelencia* y de esta Asamblea muy distinguida, atenerme al principio rector de nuestro Instituto y exponer algunos pensamientos generales acerca de sus condiciones, de sus características fundamentales y de su sentido, en la medida en que la dispersión de las múltiples ocupaciones que mi cargo ha llevado consigo, precisamente en este período, me ha permitido concentrarme.

El espíritu y la meta de nuestro Centro es la *preparación para el estudio culto*, y ciertamente una preparación que está cimentada sobre *los griegos y los romanos*. Desde hace algunos milenios, éste ha sido el suelo sobre el que se ha asentado toda cultura, desde el que ha germinado y con el que ha permanecido en conexión permanente. Así como los organismos naturales, las plantas y los animales, ofrecen resistencia a la gravedad, pero no pueden abandonar este elemento de

su esencia, así todo arte y toda ciencia han brotado de aquel suelo; y aun cuando también se hayan vuelto autónomos en sí, no se han liberado del recuerdo de aquella cultura más antigua. De la misma manera que Anteo renovaba sus fuerzas mediante el contacto con la tierra maternal, así también todo nuevo impulso y consolidación de la ciencia y de la cultura se han abierto paso mediante el retorno a la Antigüedad.

Pero tan importante como es la conservación de este suelo, tan esencial resulta la modificación de las condiciones sobre las que reposaba en otro tiempo. Al tomar conciencia de las insuficiencias y desventajas de los antiguos principios e instituciones en general y, junto con ello, las de los fines y medios formativos que llevaban implicados, el pensamiento que aflora primeramente a la superficie es el de rechazo y eliminación totales de los mismos. Pero la sabiduría del Gobierno, elevándose por encima de este recurso aparentemente fácil, responde de la forma más verdadera a las necesidades de la época *al poner lo antiguo en una nueva relación con el conjunto y, de esta forma, conservar lo esencial del mismo, a la vez que lo cambia y lo renueva.*

Sólo con pocas palabras necesito evocar el conocido lugar que ocupaba en otro tiempo el aprendizaje de la lengua latina, el hecho de que este aprendizaje no era considerado meramente como un momento del estudio culto, sino que constituía la parte más esencial del mismo y el único medio de formación superior que se le ofrecía a quien no quería permanecer en la enseñanza general, totalmente elemental; el que para la consecución de otros conocimientos que son útiles para la vida civil o que son valiosos en y para sí mismos apenas se habían creado centros expresamente para ello, sino que en conjunto se encomendaba a la ocasión del aprendizaje de dicha lengua el si se permitía abordar algo y en qué medida de esa problemática, el que dichos conocimientos eran considerados en parte como un arte especial, sin que valieran a la vez como un medio formativo, apareciendo en la mayor parte bajo aquella envoltura.

El clamor general se alzó contra aquel desdichado aprendizaje del latín; de una forma especial se hizo valer el sentimiento de que no puede considerarse como formado a un pueblo que no puede expresar en su propia lengua todos los tesoros de la ciencia y moverse

libremente en ella con cualquier contenido. Esta intimidad, con la que nos pertenece la lengua propia, está ausente de aquellos conocimientos que sólo poseemos en una lengua extraña; dichos conocimientos se encuentran separados de nosotros mediante un muro divisorio que no les permite ser verdaderamente familiares al espíritu.

Este punto de vista, los métodos defectuosos que degeneraban a menudo en un mecanicismo generalizado, el descuidar la adquisición de muchos conocimientos objetivos importantes y habilidades espirituales, han ido poco a poco privando al conocimiento de la lengua latina, de su pretensión de valer como ciencia fundamental y de su dignidad largo tiempo mantenida a modo de medio formativo universal y casi exclusivo. Ella ha cesado de ser considerada como fin, y esta ocupación espiritual ha tenido que constatar, por el contrario, que las llamadas cosas, y, entre ellas, realidades cotidianas, sensibles, que no pueden proporcionar ninguna materia formativa, se han adueñado de ella. Sin entrar en estas oposiciones y en sus ulteriores determinaciones, sus exageraciones o colisiones externas, sea suficiente aquí con alegrarnos de las sabias disposiciones que nuestro *Supremo Gobierno* ha tomado a este respecto.

En primer lugar éste ha ampliado la formación general de los ciudadanos mediante el *perfeccionamiento de las escuelas alemanas elementales*; de esta forma se proporciona, a todos, los medios para aprender lo que les es esencial como hombres y lo que les es útil para su condición social; a aquellos que hasta ahora se habían visto privados de algo mejor, les queda garantizado de esta forma; y a aquellos que para conseguir algo mejor que la insuficiente enseñanza general sólo podían echar mano del mencionado medio formativo, éste se les ha hecho menos necesario pudiendo ser sustituido mediante conocimientos y habilidades más adecuados. Esta ciudad también confía expectante en la plena organización de este beneficio que ya ha sido concedido a la mayor parte del resto del Reino, un beneficio cuyas importantes consecuencias para el conjunto apenas es posible evaluar.

En segundo lugar, el estudio de las ciencias y la consecución de habilidades espirituales y prácticas más elevadas, en su *independencia*

de la antigua literatura, disponen de su medio completo en un *centro hermano* propio¹.

Finalmente, en tercer lugar, se ha conservado el *antiguo estudio de las lenguas*. En parte, tanto antes como después permanece abierto a todo el mundo, como medio superior de formación, pero en parte se ha consolidado como base fundamental del estudio culto. En la medida en que se ha situado *junto* a aquellos medios formativos y formas científicas ha perdido su carácter exclusivo y puede haber eliminado el odio contra sus anteriores pretensiones. Puesto así a un lado tiene tanto más el derecho de exigir que se le conceda libertad de movimientos en su existencia separada y de permanecer además sin ser molestado por intromisiones extrañas, perturbadoras.

Mediante esta separación y limitación ha conseguido su verdadera posición y la posibilidad de poder configurarse de una forma tanto más libre y completa. La verdadera característica de la libertad y del vigor de una organización consiste en que los diferentes momentos, contenidos en ella, profundicen en sí mismos y se constituyan como sistemas completos, en que realicen conjuntamente su tarea y vean desarrollarla sin envidia ni temor, y en que todos de nuevo no sean más que partes de un gran conjunto. Sólo lo que llega a desarrollarse separadamente en su principio, se convertirá en un todo coherente, es decir, se convertirá en *algo*; adquiere la profundidad y la posibilidad poderosa de la multiplicidad. La preocupación y la angustia en torno a la unilateralidad suele ser demasiado a menudo expresión de debilidad, que sólo es capaz de una multiplicidad superficial, de carácter incoherente.

Pero si el estudio de las lenguas antiguas sigue siendo, como antes, el fundamento de la formación culta, es preciso observar que también bajo este horizonte limitado ha sido objeto de muchas discusiones. Parece una exigencia justa el que la cultura, el arte y la ciencia de un pueblo reposen sobre sus propios pies. ¿No hemos de pensar respecto a nuestra Ilustración y a los progresos de todas las artes y las ciencias que han venido a sustituir las formas infantiles de los griegos y los romanos, que se han liberado de sus andadores pudiendo

¹ Se trata del Instituto real (Real-Institut) (*N. del T.*)

reposar sobre un fundamento y un suelo propios? Las obras de los Antiguos podrían conservar en todo momento el valor que se les atribuye, mayor o menor, pero deberían quedar convertidos en una serie de recuerdos, de curiosidades eruditas de carácter ocioso, dentro del ámbito de lo meramente histórico, que cabría aceptar o no, pero que no podrían constituir sin más el fundamento y el comienzo de nuestra formación espiritual superior.

Pero si aceptamos como válido que en general se ha de partir de lo excelente, entonces la literatura griega de un modo especial, y, después también la latina, han de constituir, y permanecer como tales, los fundamentos de los estudios superiores. La perfección y la excelencia de estas obras debe constituir el baño espiritual, el bautismo profano que conceda al alma su primera e imborrable tonalidad y tinte respecto al gusto y a la ciencia. Y para esta iniciación no es suficiente un conocimiento general, de carácter externo, de los Antiguos, sino que nos debemos entregar a ellos de cuerpo y alma para aspirar su atmósfera, sus representaciones, sus costumbres, incluso, si se quiere, sus errores y prejuicios, para familiarizarnos con este mundo, —el más bello que ha existido—. Así como el primer paraíso fue el paraíso de la *naturaleza humana*, así éste es el más elevado, el segundo paraíso, el del *espíritu humano* que se muestra en su naturalidad, libertad, profundidad y serenidad más bellas, tal como la novia sale de su cámara. La primera magnificencia salvaje de su aparición en Oriente queda circunscrita por el esplendor de la forma y atemperada en orden a la belleza; su profundidad ya no reside en la confusión, en la aflicción o en la arrogancia, sino que se manifiesta en una claridad imperturbada; su serenidad no es un juego infantil, sino que se difunde sobre la melancolía que conoce la dureza del destino, pero sin ser desviada por ella de la libertad sobre sí y de la medida. Creo que no exagero cuando digo que quien no ha conocido las obras de los Antiguos ha vivido sin conocer la belleza.

Al fijar nuestra morada en un tal elemento, sucede que no sólo todas las fuerzas del alma son estimuladas, desarrolladas y ejercitadas sino que él mismo constituye una *materia peculiar*, mediante la que nos enriquecemos y preparamos nuestra sustancia mejor.

Se ha dicho que la *actividad del espíritu* puede ser ejercitada en toda

materia y que aparecerían como la materia más apropiada, en parte los objetos externos útiles, en parte los sensibles, que serían los más adecuados para los jóvenes y los niños, en la medida en que pertenecen al ámbito y al estilo representativo, que ya es propio de esta edad en y para sí misma.

Aun cuando quizá, o quizá no, lo formal y lo material, el ejercitarse mismo y el círculo objetivo en que debe desarrollarse, pueden resultar tan separables e indiferentes entre sí, sin embargo no se trata únicamente de ejercitarse. De la misma manera que las plantas no sólo ejercitan sus fuerzas reproductoras mediante el contacto con la luz y el aire, sino que en este proceso absorben a la vez su alimento, así también la materia en la que se desarrolla y ejercita el entendimiento y la capacidad anímica en general, debe constituir a la vez un alimento. No aquella así llamada materia útil, aquella materialidad sensible, tal como se ofrece inmediatamente al esquema representativo del niño, sino tan sólo el contenido espiritual, que posee valor e interés en y para sí mismo, es lo que fortalece el alma y le proporciona esta apoyatura independiente, esta interioridad sustancial, que es la madre del sosiego, de la sensatez, de la presencia y la lucidez del espíritu; este contenido convierte al alma que se ha educado tomándolo como pauta en un núcleo de valores autónomos, dotado de una finalidad absoluta, sólo la cual constituye el fundamento de una utilidad para todo y que es importante implantar a todos los niveles sociales. ¿No hemos visto en tiempos recientes cómo incluso Estados mismos, que han descuidado y tenido a menos el conservar y desarrollar tal contrafondo interno en el alma de sus súbditos, dirigiendo su atención a la mera utilidad y considerando lo espiritual únicamente como un medio, se encuentran desamparados en medio de los peligros y se hunden en el seno de sus múltiples medios útiles?

Ahora bien, las obras de los Antiguos, e incomparablemente más que todas las otras obras de cualquier tiempo y nación, contienen el alimento más noble y bajo la forma más noble, las manzanas de oro en cortezas de plata. Sólo necesito aludir a la grandeza de sus concepciones, al carácter práctico de su virtud y de su amor a la patria, libres de ambigüedad moral, al elevado estilo de sus hechos y caracteres, a la multiplicidad de sus destinos, de sus costumbres y de sus

constituciones, para justificar la afirmación de que en ningún ámbito formativo se encuentran unidos tantos aspectos excelentes, dignos de admiración, originales, polifacéticos e instructivos.

Pero esta riqueza se encuentra unida a la *lengua*, y sólo a través de ésta y en ésta podemos alcanzarla en todo su carácter peculiar. El contenido nos lo proporcionan tal vez las traducciones, pero no la forma, no su alma etérea. Dichas traducciones se parecen a las rosas artificiales que pueden ser similares a las naturales en la forma, el color y acaso también en el buen olor; sin embargo aquéllas no pueden alcanzar el encanto, la delicadeza y la blandura de la vida. O bien cualquier otra elegancia y la finura que pueda tener la copia le pertenece tan sólo a ésta, haciéndose aquí visible el contraste entre el contenido y la forma que no se ha generado junto con él. La lengua es el elemento musical, el elemento de la intimidad, que desaparece en la traducción, —el fino aroma a través del que la simpatía del alma se ofrece al goce, pero sin el que una obra de los Antiguos sólo tiene un sabor semejante al de un vino del Rhin que se haya evaporado—.

Esta circunstancia nos impone la necesidad, que aparece como dura, de estudiar a fondo las lenguas de los Antiguos, y de familiarizarnos con ellas, para poder disfrutar, dentro de la mayor amplitud posible, de todos los aspectos y excelencias de sus obras. Si nos quisiéramos quejar del esfuerzo que debemos realizar en este punto, y si pudiéramos temer o lamentar que con ello deberíamos descuidar la adquisición de otros conocimientos y habilidades, entonces tendríamos que acusar al destino por no habernos proporcionado en nuestro propio idioma este conjunto de obras clásicas, que nos hubiera dispensado de este dificultoso viaje a la Antigüedad y nos hubiera ofrecido el sucedáneo para la misma.

Después de haber hablado de la *materia* de la formación, quisiera decir todavía algunas palabras acerca del *aspecto formal*, lo que es acorde con su naturaleza.

El progreso de la formación no ha de ser concebido por cierto como la tranquila prolongación de una cadena, a cuyos eslabones anteriores se conectarán los posteriores, con referencia ciertamente a ellos, pero de forma que constarán de una materia propia y sin que

este trabajo posterior repercutiera en el primero. Por el contrario, la formación debe poscer una materia y un objeto previos, sobre los que trabaja, a los que cambia y forma de nuevo. Es necesario que nos apropiemos del mundo de la Antigüedad tanto para poseerlo cuanto, más todavía, para tener algo que elaborar. Pero para convertirse en *objeto*, la sustancia de la naturaleza y del espíritu debe sernos algo contrapuesto, debe haber adquirido la forma de algo extraño. ¡Desdichado aquél a quien se le ha alienado su mundo inmediato de los sentimientos, pues esto no significa sino que se le han roto los vínculos individuales, que unen de una forma sagrada el ánimo y los pensamientos con la vida, la fe, el amor, la confianza! Respecto a la alienación, que es condición de la formación teórica, ésta no exige ese dolor moral ni el dolor del corazón sino el dolor y el esfuerzo más suave de la representación consistente en tener que ocuparse de algo no inmediato, algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento. Ahora bien, esta exigencia de la separación es tan necesaria que se expresa en nosotros como un conocido impulso universal. Lo extraño, lo lejano lleva consigo este atractivo interés que nos incita a la ocupación y al esfuerzo, y lo apetecible se encuentra en relación inversa a la proximidad en que se halla, y a lo común que nos resulta. La juventud concibe como una dicha el alejarse de su ámbito familiar y habitar como Robinson una isla lejana. Constituye un engaño necesario tener que buscar primeramente lo profundo bajo la forma de la distancia, pero la profundidad y la fuerza que alcanzamos sólo puede ser medida mediante la amplitud en que nos hemos distanciado del centro en que nos encontrábamos inmersos en un principio y hacia el que tendemos de nuevo.

Ahora bien, sobre este impulso centrífugo del alma se funda ciertamente la necesidad de ofrecerle a ella misma la escisión que busca respecto a su esencia y a su estado naturales y de tener que introducir un mundo lejano, extraño en el espíritu del joven. Pero el muro divisorio mediante el que es llevada a cabo esta separación en lo referente a la formación, de que se habla aquí, es el mundo y la lengua de los Antiguos; pero ese muro divisorio que nos separa de nosotros mismos, contiene a la vez todos los puntos de partida y todos los hilos conductores del retorno a sí mismo, de la reconciliación con

él y del reencuentro consigo mismo, pero de sí según la verdadera esencia general del espíritu.

Si aplicamos esta necesidad universal, que abarca tanto el mundo de la representación cuanto la lengua como tal, al aprendizaje de esta última, entonces se echa de ver de por sí que su aspecto mecánico es algo más que un mero mal necesario. Pues lo mecánico es lo extraño al espíritu, que tiene interés en digerir lo no digerido que se encuentra en él, en comprender lo que en él todavía carece de vida y en convertirlo en su propiedad.

Con esta dimensión mecánica del aprendizaje de la lengua va unido desde luego, de una forma inmediata, el *estudio de la gramática*, cuyo valor no puede ser fijado lo suficientemente alto, pues constituye el comienzo de la formación lógica, un aspecto al que me refiero, todavía, para finalizar, porque parece haber caído casi en el olvido. En efecto, la gramática tiene como contenido suyo las categorías, los productos y las determinaciones propias del entendimiento; en ella comienza por tanto el *aprendizaje* del entendimiento. Estas esencialidades, las más espirituales, con las que ella es la primera en familiarizarnos, son algo sumamente asequible para la juventud, y ciertamente nada espiritual es más asequible que ellas; pues la capacidad todavía limitada de esta edad no está en condiciones de percibir la riqueza en sus múltiples aspectos; ahora bien aquellas abstracciones constituyen algo totalmente simple. Ellas constituyen algo así como las letras singulares y, por cierto las vocales de lo espiritual, con las que comenzamos a aprender a deletrear y después a leer. Además la gramática las expone de un modo adecuado a esta edad, en la medida en que enseña a diferenciarlas mediante signos auxiliares externos, que la lengua misma contiene la mayoría de las veces; aquel conocimiento inicial ofrece algo mejor que cuando cada cual puede distinguir el rojo y el azul, sin poder especificar las definiciones de estos colores según la hipótesis newtoniana o cualquier otra teoría, y es sumamente importante haber llamado la atención sobre estas diferencias. Pues si las determinaciones del entendimiento, dado que somos seres intelectuales, *se encuentran en nosotros* y las comprendemos de forma inmediata, entonces la primera formación consiste en *poseerlas*, es decir, en haberlas convertido en objetos de la conciencia y en poder diferenciarlas mediante signos.

En cuanto que mediante la terminología gramatical aprendemos a movernos en el ámbito de las abstracciones y este estudio ha de ser considerado como la filosofía elemental, dicho estudio, de una forma esencial, no ha de ser considerado meramente como un medio, sino como un fin —tanto en la enseñanza de la lengua latina como en la de la alemana—. La frivolidad superficial general, para cuya eliminación fue precisa toda la seriedad y la violencia de las conmociones que hemos experimentado, también ha invertido aquí, como es sabido —lo mismo que en lo demás— la relación de medio y fin y ha apreciado más altamente el conocimiento material de una lengua que su dimensión intelectual. El aprendizaje gramatical de una lengua *antigua* posee a la vez la ventaja de tener que ser una actividad racional constante, incesante, en cuanto que aquí a diferencia de lo que ocurre con la lengua materna, la costumbre irreflexiva no conecta correctamente las palabras, sino que es preciso poner ante la vista el valor de las partes de la oración según es determinado por el entendimiento y servirse de la ayuda de las reglas para su conexión. Pero con ello tiene lugar una continua asunción de lo particular en lo universal y una particularización de lo universal como aquello en que consiste, por cierto, la forma de la actividad racional. El estudio gramatical riguroso se muestra así, por tanto, como uno de los medios formativos más universales y más nobles.

Todo esto junto, el estudio de los Antiguos en su lengua propia y el estudio de la gramática, constituye las *características fundamentales del principio, que caracteriza a nuestro Centro*. Este importante bien, por muy rico que sea ya en sí mismo, no por ello abarca, todavía, toda la gama de conocimientos a los que inicia nuestro Centro preparatorio. Aparte del hecho de que ya la lectura de los clásicos antiguos ha sido escogida de forma que ofrezca un contenido instructivo, el Centro imparte, además, la enseñanza de otros conocimientos, que poseen un valor en y para sí, que son de una utilidad especial o bien constituyen un ornato. Sólo necesito mencionar aquí estos objetos; su amplitud, su forma de tratarlos, la progresión ordenada dentro de los mismos y en sus relaciones con los otros, los ejercicios que llevan aparejados con ellos, es algo que puede verse de una forma más detallada en el Informe impreso que ha de ser distribuido. Estos obje-

tos son, por tanto, en general: enseñanza de la religión, lengua alemana junto con la familiarización con los clásicos nacionales, aritmética, más tarde álgebra, geometría, geografía, historia, fisiografía que abarca en sí la cosmografía, la historia natural y la física, ciencias filosóficas preparatorias; además, lengua francesa, y también la hebrea para los futuros teólogos, dibujo y caligrafía. Cuán poco hayan sido descuidados estos conocimientos se deduce del simple cálculo según el que, si no tomamos en consideración los cuatro últimos objetos de enseñanza, el tiempo dedicado a la enseñanza en todas las clases está repartido exactamente según partes iguales entre aquellas asignaturas mencionadas en primer lugar y las lenguas antiguas; pero si incluimos los objetos a que hicimos alusión, al estudio de las lenguas antiguas no les corresponde la mitad sino tan sólo las dos quintas partes de toda la enseñanza.

En este primer año académico, que acaba de transcurrir, se han fijado los aspectos fundamentales y se los ha puesto en marcha; el segundo año podrá en sí dedicar una atención más precisa a determinar y configurar ulteriormente las ramas particulares como, por ejemplo, las nociones elementales de las ciencias físicas, y la altísima merced de *Su Majestad Real* nos pondrá en condiciones de llevar esto a cabo, tal como esperamos con plena confianza. También en lo referente a las deficiencias que existen todavía respecto a las instalaciones y comodidades externas —las Musas tienen en sí pocas necesidades y no están aquí acostumbradas a malos hábitos—, lo que todavía se precisa para llevar a cabo la realización de la inspección disciplinaria externa —y la naturaleza del carácter local y el interés de los padres por la buena educación de sus hijos hacen más llevadero este cuidado—, y necesidades secundarias de este género, vemos que se encuentran ya en vías de solución.

Acercas de los efectos generales de las *muy altas* y muy graciosas Disposiciones, de la más cercana y muy deferente supervisión y confirmación del *Comisario general* real y, de acuerdo con las mismas, de los correspondientes esfuerzos de los profesores durante este primer año, ha tenido oportunidad el público de hacerse un juicio mediante los exámenes públicos. El último acto, con el que lo clausuramos, en esta solemnidad pública mediante la que el *Gobierno muy gracioso* de-

sea añadir, todavía, a sus Centros el momento del honor y de la manifestación pública de la satisfacción respecto a los progresos de los alumnos que se encuentran estudiando.

Una parte de ustedes, señores míos, ya ha recibido una muestra de la satisfacción más benevolente mediante la autorización de poder frecuentar la Universidad; vieron en ello que el ojo del *Gobierno* está abierto sobre ustedes; tengan la convicción de que estará siempre abierto sobre ustedes, de que tendrán que rendir cuentas *al mismo* del aprovechamiento de sus años de estudio y de la muy graciosa autorización de frecuentar los Centros reales, de que en nuestra patria toda carrera está abierta a sus talentos y a su aplicación, pero ello sólo resultará factible mediante el mérito. Prosigan, por tanto, en la Universidad, con buen ánimo, la obra que han comenzado aquí. La mayoría de ustedes abandona por primera vez su casa paterna; de la misma manera que ustedes ya se han separado del seno materno al entrar en la primera etapa de la vida, así se separan ahora de su vida familiar, al dar el paso al estado de autonomía. La juventud mira hacia adelante, no olviden nunca, sin embargo, mirar hacia atrás con agradecimiento, amor y sentimiento del deber hacia sus padres.

Los juicios de los profesores acerca de cada uno de los alumnos le serán leídos al mismo, en presencia de todos los profesores y de los condiscípulos de la clase; esta valoración también será comunicada por escrito a los padres que lo soliciten. El resumen del resultado de este juicio está constituido por el puesto valorativo que alcanza cada uno de acuerdo con sus progresos globales entre sus compañeros de clase, según la deliberación de los profesores y la confirmación del rectorado. El orden de estos puestos es un testimonio de lo que cada uno de ustedes ha llevado ya a cabo; dicho orden se dará a conocer aquí públicamente y después mediante forma impresa.

Más solemne es la distinción de aquellos que se han destacado de una forma particular entre sus condiscípulos y que esperan ahora la recompensa y el premio de la mano de *Su Excelencia el señor Comisario general*. Recíbanlo como una muestra de la satisfacción por lo que han realizado hasta la fecha y más todavía como un estímulo para su conducta futura, como un honor que les ha tocado en suerte, pero todavía más como un derecho superior que han obtenido sobre ustedes sus padres, sus profesores, la patria y el *Gobierno supremo*.

Discurso del 14 de septiembre de 1810

Con motivo de esta segunda solemnidad de distribución de premios tengo que exponer de nuevo en un discurso público la historia del Gimnasio en el pasado año. Para una cosa, una vez bien organizada, constituye la mayor felicidad no poseer historia alguna; así también las naciones consideran como sus periodos más felices aquellos que no son históricos. El segundo año de un nuevo Instituto ya no ofrece, en y para sí, a la curiosidad el interés que ofrece el comienzo inmediato; sin embargo pertenece también al periodo fundacional. El acondicionamiento del Centro se concluye antes de que se llegue a formar su tono y su espíritu; pero para su acabamiento resulta igualmente esencial que lo que en un comienzo era seguimiento de mandatos se convierta en costumbre y que se forme y consolide una actitud interna homogénea. Anteriores representaciones que corresponden a circunstancias de un tiempo pretérito, tanto del público como de los profesores y de los alumnos, retornan, después de haber desaparecido en la primera manifestación de lo nuevo, en el detalle de las realizaciones concretas y manifiestan su poder como antiguas costumbres. La naturaleza de un centro se aplica en un comienzo de una forma paulatina a todas sus realizaciones y ramificaciones; a la primera organización sigue la penetración asimiladora de los puntos de vista, representaciones y formas de conducta a través del todo, lo que constituye el espíritu del mismo.

Así, este segundo año ha tenido, de un modo necesario, como resultado el que progresivamente profesores y alumnos se hayan familiarizado más con sus deberes, el que todo se haya hecho más igual a sí mismo y que la primera andadura de lo nuevo se haya convertido en una seriedad duradera. Las opiniones acerca de si la cosa también fue realmente concebida de este modo, los planteamientos acerca de si no cabría evitar esto o aquello, de una forma especial los pensamientos ociosos acerca de que esto o aquello también hubiera podido ser de otra manera, los escrúpulos paralizantes acerca de ésta

o aquella circunstancia secundaria, los malos presentimientos acerca de éstas o aquellas consecuencias, todas estas reflexiones superfluas que le acontecen a toda nueva institución y obstaculizan su funcionamiento serán superadas y olvidadas por la realidad persistente; la mera duración de la existencia suscita por una parte la fe en la cosa y por otra parte convierte los deberes en algo sobre lo que no se reflexiona, en algo que es y que no se conoce ya bajo otra forma.

Además, a lo largo de este segundo año, el todo ha conjuntado más, en general, sus partes; la toma en consideración de la clase inmediatamente anterior y de la inmediatamente posterior, se ha determinado de una forma más precisa mediante la intuición, la vinculación entre las secciones se ha hecho más estrecha y se ha fortalecido la conexión interna. Las observaciones emitidas muy graciosamente por el Comisariado general real, después de los exámenes del pasado año, han fijado sobre todo de una forma más precisa esta problemática, han delimitado con mayor exactitud las metas que se tenía que proponer cada clase y mediante estas firmes delimitaciones ha quedado más consolidada la unidad del todo a través del engranaje de las partes. Las exigencias que la Normativa suprema plantea a cada clase se fundan en este encadenamiento que se ha establecido entre un nivel y otro; cada año que pase la aproximación a dicha meta podrá ser más perfecta. Ya se ha dejado sentir este año, de una forma significativa, que los alumnos hayan entrado en la clase inmediatamente posterior preparados según una graduación calculada. En el primer año, la enseñanza de muchas materias tuvo que comenzar en varias clases a la vez a partir de los primeros elementos, por ejemplo, en la lengua griega y en la francesa, en el cálculo, etc. En este año, por el contrario, la clase posterior ha recibido los alumnos preparados por la clase inmediatamente anterior y sólo ha tenido que recoger y prolongar ulteriormente el hilo conductor formado según un plan homogéneo; por consiguiente, cada clase se encuentra al término de este curso académico en un nivel más elevado que al concluir el anterior, y en el siguiente todavía deberán accentuarse de una forma más firme estos efectos.

Se podrá adquirir una visión más precisa del *detalle de las materias de enseñanza* a través de la relación de los alumnos que estudian en cada clase, que ha de aparecer de forma impresa. Respecto a dicho

tema, sólo se ha de hacer mención de este cambio, a saber, que en aquellas clases en las que hasta este momento no se impartía ninguna *enseñanza religiosa*, queda introducida a partir de ahora por mandatos muy graciosos. Pues en las clases del Progimnasio, en las que se encuentran aquellos alumnos que están en la edad de frecuentar la enseñanza de los clérigos con vistas a la admisión en la comunidad eclesial, se había tenido en consideración tal enseñanza, así como la circunstancia de que en las clases del Gimnasio los alumnos habían concluido esta enseñanza y tomaban parte como miembros de la comunidad en el culto general y en la instrucción allí contenida. Pero a partir de ahora, esta enseñanza también será impartida en dichas clases, en conexión con la restante formación espiritual que los alumnos reciben en un Instituto de enseñanza, y con la incipiente apertura hacia puntos de vista más profundos de lo que permitían su edad anterior y la naturaleza de una enseñanza elemental general. Además, aquellos alumnos que todavía no han ingresado en la comunidad eclesial, tienen que frecuentar las *catequesis impartidas por la Iglesia*, en parte para recibir la educación religiosa de una confesión particular, pero en parte también —pues aquellas catequesis no han de ser consideradas tan sólo como enseñanza— para ser iniciados en la participación en el culto público y para imprimir en los jóvenes ánimos las huellas del recogimiento y de la edificación, que lleva consigo la solemnidad del culto divino. Es ciertamente una tradición y una antigua costumbre, aun cuando no se base inmediatamente sobre la naturaleza de la cosa, el que desde los centros escolares se suela cuidar de la frecuentación del culto divino. Aun cuando aquella forma peculiar de ocupación con la religión, que no corresponde a la enseñanza escolar sino que constituye el culto, pertenece a los cometidos propios de la Iglesia, y por consiguiente, también, la organización de la participación de la juventud en el mismo podría ser llevada a cabo por la Iglesia, sin embargo se da la ventaja de que las escuelas congregan al menos, en todo caso, a la mayor parte de la juventud, y por tanto a partir de ellas se toman de la forma más fácil las disposiciones pertinentes.

Otro tipo de enseñanza, ordenada por la máxima autoridad, ha sido impartida este año en nuestro Centro, cosa que no permitió lle-

var a cabo el curso pasado lo avanzado de la época del año o la falta de medios —a saber, los *ejercicios militares* de la clase superior del Gimnasio—. Ya como medio formativo es muy importante esta enseñanza. Este ejercicio consistente en percibir rápidamente, en estar atentos y concentrados, en ejecutar en seguida, con precisión, lo ordenado sin andar vacilando previamente, constituye el medio más directo contra la pereza y la dispersión del espíritu, que exige tiempo hasta que deja penetrar en el sentido lo que ha sido oído, y todavía más tiempo hasta que sale de nuevo afuera y realiza a medias lo que ha sido comprendido a medias. También en esta ocasión se ha mostrado que los jóvenes que en general han sido formados para la comprensión y la presencia de espíritu, trátase del tema que se quiera, se familiarizan pronto con la situación y realizan rápidos progresos. También desde otro punto de vista la introducción de tales ejercicios aparecerá como muy ventajosa. Estamos demasiado acostumbrados a considerar a todo arte y a toda ciencia particulares como algo específico. Aquella ciencia o arte sobre los que nos hemos centrado, aparecen como una naturaleza, que ahora poseemos; los otros, hacia los que no nos ha conducido nuestro destino ni una formación previa, se nos presentan como algo extraño, en lo que ya no podría penetrar aquella nuestra naturaleza. Se impone, por consiguiente, la opinión de que ya no se puede aprender esas otras habilidades o ciencias. Pero así como *nihil humani a me alienum puto* constituye una bella expresión desde el punto de vista moral, así ocurre también, en parte, en el ámbito de la técnica, pero alcanza su pleno significado en el plano científico. Un hombre cultivado en general no ha limitado de hecho su naturaleza a algo particular sino que más bien la ha capacitado para todo. Para introducirse cuando fuere necesario, en una ciencia o en una habilidad que le resultara extraña, no se necesitaría propiamente otra cosa que tomar el asunto directamente en las manos y aprehenderlo, en vez de permanecer estancado en la representación de las dificultades y de la incapacidad para ello. Así, el ejercitarse en el manejo de las armas suele aparecer como algo poco acorde para quienes están destinados al estudio; pero el espíritu juvenil no se encuentra en y para sí alejado de ello, y una tal experiencia es la más adecuada para echar abajo la representación del muro divi-

sorio que hemos levantado en torno a nuestro destino. Un punto de vista más elevado consiste en que estos ejercicios, en la medida en que no tienen como fin apartar a la juventud estudiosa de su destino más próximo, en cuanto tiene vocación para ello, le recuerda la posibilidad de que todos, sea cual fuere su condición social, pueden verse en la coyuntura de tener que defender a su patria y a su príncipe o tomar parte en movilizaciones organizadas con esta finalidad, —un deber que reside en la naturaleza de la cosa, que en otro tiempo todos los ciudadanos reconocieron como suyo, pero a cuya idea se han vuelto poco a poco completamente extraños estamentos enteros—. Respecto a estos ejercicios tenemos que expresar, desde luego, también aquí en nuestro lugar, nuestro agradecimiento a los señores Oficiales de la Guardia nacional de esta ciudad, que se han encargado de esta enseñanza militar con la mayor disponibilidad y desinterés y que la han impartido con tan gran dedicación como humanidad.

Pero para que la enseñanza ofrecida en la escuela produzca sus frutos en quienes estudian, para que ellos realicen realmente progresos mediante la misma, su propia *aplicación personal* resulta tan necesaria como la enseñanza misma. Yo creo que también este aspecto del Centro se ha consolidado en este segundo año. La regularidad en la entrega por escrito de los trabajos preparatorios de las repeticiones y de las demás tareas señaladas ha aumentado debido al comportamiento riguroso de los profesores y se ha convertido en una práctica habitual. No puede haber nada más esencial que perseguir con toda seriedad el defecto de la negligencia, del retraso o la omisión de las tareas impuestas y atenerse a un orden estricto de forma que el entregar las tareas indicadas en el tiempo señalado debe resultar algo tan indefectible como el volver a salir el sol. Estos trabajos no sólo son importantes para lo que se ha de aprender, sino para que ello se imprima de una manera más firme, mediante la repetición, y casi más todavía, para que la juventud sea conducida desde el mero concebir a la ocupación autoactiva, al propio esfuerzo. Pues el aprender, en cuanto mero recibir y trasunto de la memoria, constituye un aspecto sumamente incompleto de la enseñanza. En sentido contrario, la tendencia hacia el propio reflexionar y razonar (*Räsonieren*) de la juventud resulta asimismo tan unilateral y más bien

se ha de procurar cuidadosamente distanciarse de ella. Los discípulos de *Pitágoras* debían callar durante los cuatro primeros años de aprendizaje, es decir, no tener o expresar ninguna ocurrencia o pensamiento propios; pues el fin primordial de la educación consiste en extirpar estas ocurrencias, pensamientos y reflexiones propios, que la juventud puede tener y hacerse, y el modo como pueda formarlos a partir de sí; lo mismo que con la voluntad, también respecto al pensamiento es preciso comenzar por la obediencia. Pero si el aprender se limitara a una actividad meramente receptiva, el resultado no sería mucho mejor que si escribiéramos frases sobre el agua; pues no el recibir, sino la autoactividad comprensiva y la capacidad de utilizarla de nuevo es lo que convierte primeramente un conocimiento en propiedad nuestra. Si, por el contrario, nos inclinamos de forma predominante, hacia el propio razonar, el pensamiento no llega a poseer disciplina y orden, ni el conocimiento conexión y coherencia. Por ello, a la recepción debe añadirse necesariamente el propio esfuerzo, no a modo de un producir inventivo, sino como explicación de lo aprendido, como intento de llegar inmediatamente a buen término a través del mismo, cuando se trate de otros casos singulares, de otra materia. La naturaleza de lo que es enseñado en los Institutos de enseñanza, a partir de los primeros elementos gramaticales, no constituye una serie de fenómenos sensibles, aislados, de los que cada uno sólo valdría para sí siendo un mero objeto de la intuición y de la representación o de la memoria, sino que constituye especialmente una serie de reglas, de determinaciones generales, de pensamientos y leyes. En éstos, la juventud recibe inmediatamente algo que puede aplicar, así como una materia constante a la que lo puede aplicar, —instrumentos y armas para probarse en lo singular—, un poder para llegar a buen término con él. La naturaleza de la materia y la forma de enseñanza, que no consiste en inculcar una colección de datos singulares como, por ejemplo, una mera multitud de palabras y de expresiones, sino en un paso recíproco entre lo singular y lo universal, convierten el aprender en nuestro Centro en *estudiar*. Constituyó por consiguiente, entre otras cosas, una deformación de la esencia de la formación mediante las lenguas antiguas, el querer convertir asimismo la adquisición de su conocimiento en un

mero aprender, tal como basta en el caso de una lengua viva o tal como sólo se aprenden los conocimientos referentes a la historia natural, a la tecnología y otros similares, al menos tal como le resultan accesibles a la juventud.

A causa de esta índole de nuestro aprendizaje, se ha de conceder un valor particular al trabajo personal y a la ocupación de los alumnos en casa en relación con la enseñanza que se imparte en la escuela. Para lograr dicha ocupación necesitamos, de una forma esencial, la colaboración de los padres, en la medida en que el sentimiento de estima de los alumnos en relación con sus condiscípulos, la tendencia a conseguir para sí el contento de los profesores y a darse a sí mismos la satisfacción de haber cumplido con su deber, no han alcanzado la fuerza suficiente, —sobre todo en los primeros años de frecuentar la escuela, en los que el trabajo personal todavía no ha podido convertirse en costumbre, pero también en los años posteriores cuando la tendencia a la disipación, la vida social externa comienza a hacer mella en el ánimo de los jóvenes.

En conexión con esto se da otro objeto importante, con respecto al que la escuela se relaciona todavía de una forma más necesaria con el ámbito doméstico y tiene exigencias que plantearle, a saber, la *disciplina* (Disziplin). Yo distingo aquí la disciplina (Zucht) de las costumbres y la formación de las mismas. La disciplina propiamente dicha no puede ser la meta de un Instituto de enseñanza, sino tan sólo la formación de las costumbres, e incluso ésta no es abordada según toda la amplitud de los medios. Un Instituto de enseñanza no ha de producir primeramente esta disciplina, sino que tiene que presuponerla. Hemos de exigir que los niños vengan ya educados a nuestra escuela. Según el espíritu de las costumbres de nuestro tiempo, la disciplina, tomada en su inmediatez, no es, desde luego, tal como ocurría con los espartanos, un asunto público, una tarea del Estado, sino cometido y deber de los padres, —a excepción de los orfelinatos o seminarios, en general de aquellos establecimientos que abarcan toda la existencia de un joven—. Los Centros docentes son, en parte, instituciones de enseñanza, no inmediatamente de educación, en parte, no comienzan a partir de los primeros elementos de la formación, bien se trate del conocimiento, bien de las costumbres. Para

la frecuentación de nuestras escuelas se requiere un comportamiento pacífico, estar habituado a una atención continuada, un sentimiento de respeto y de obediencia para con los profesores, una conducta cortés, correcta tanto respecto a éstos como a los condiscípulos. En el caso de los niños, en los que la educación familiar no haya podido implantar estas condiciones, habrá de corresponderle a nuestro Centro generar primeramente esta disciplina, someter la rudeza, señalar límites a la tendencia a la dispersión y llenar a los niños con el sentimiento de respeto y de obediencia, que sus padres no habrían podido darles tanto en relación consigo mismos como también en relación con los profesores. Ciertamente, encontramos en la gran mayoría de los casos aquellas propiedades, fruto de una cuidadosa educación familiar, o más bien, únicamente de un buen ejemplo familiar y en los pocos casos en que ocurría lo contrario también hemos experimentado el efecto satisfactorio de la disciplina escolar. Pero, a la vez, resulta esencial recordar que, en la medida en que un Instituto de enseñanza implica un fin más alto y comienza en un nivel más elevado que la escuela elemental general, la recepción de aquella primera disciplina, donde haya sido omitida, sólo puede ser considerada como un intento, y si en los sujetos que no cumplen aquellas condiciones, no se produce pronto la mejoría y si la rudeza, la rebeldía, el desorden no remiten oportunamente, deberán ser devueltos a sus padres para que primeramente cumplan con sus deberes para con los mismos, y para alejarlos de un Centro cuya enseñanza no puede prosperar en un suelo sin roturar.

Pero si un Instituto de enseñanza presupone la disciplina de las costumbres, la formación de las mismas es, por el contrario, en conexión inmediata con su cometido fundamental, la enseñanza, en parte un efecto indirecto, pero en parte también un resultado directo. Nosotros todavía estamos acostumbrados, ciertamente, desde una época pasada de la representación, a separar la cabeza y el corazón y a considerar el pensamiento y el sentimiento, o bien como se denomina esta diferencia, casi como dos realidades independientes e indiferentes entre sí; de esta forma el influjo de la enseñanza sobre el carácter aparece lejano o casual. Pero el espíritu humano, que constituye una unidad, no alberga en sí de hecho naturalezas tan diferen-

tes; toda la unilateralidad que en él es posible y que se refiere tan sólo a fuerzas particulares subordinadas que se hallan más alejadas de la raíz en su esencia, no puede permitir que aquellas diferencias más profundas, que en su dimensión más íntimas coinciden inmediatamente, se separen hasta aquel supuesto aislamiento.

Ya la formación general se encuentra, en cuanto a su forma, en la conexión más estrecha con la formación moral; pues no debemos sin más limitar ésta a algunos principios y máximas, a una honradez general, una benevolencia, y un talante honesto, sino que hemos de pensar que sólo el hombre formado en general puede ser también un hombre formado éticamente.

Pero la escuela posee también su relación inmediata con la formación de un carácter ético; sólo que me vería conducido demasiado lejos si quisiera exponer aquí, de esta vez, este aspecto todavía más importante y considerar de forma más precisa la diferencia de la vida en la familia y en la escuela, bajo este punto de vista. Así también debo renunciar a extenderme aquí acerca de lo que, en nuestro Centro, constituye un principio fundamental acerca del tono externo del tratamiento de los jóvenes, acerca de lo que exigimos de su conducta y de lo que creemos que debemos dejar a su arbitrio, —también hasta donde pueden llegar las demandas de los padres o, todavía más, las exigencias del público constituido como juez, a un Instituto de enseñanza—. Aun cuando sería, desde luego, oportuno explicarse sobre muchos malentendidos imperantes sobre este punto, el tiempo me apremia a pasar a la observación, de carácter histórico, que surge inmediatamente, de que según los testimonios de los profesores y según mi convicción puedo decir de la disciplina que ella ha ganado mucho en firmeza, en este segundo año escolar. Existe una antigua queja, y desde hace tiempo trivial, que acostumbra a ser emitida por las personas de más edad, según la que siempre la juventud, que ellas ven crecer, sería más licenciosa de lo que fueron ellas en su época juvenil. No voy a ilustrar de un modo más preciso esta queja, bien sea en general, bien en su aplicación particular a los centros de esta ciudad, sino que debo remitirme al recuerdo de los padres aquí presentes acerca del tono y de las costumbres de sus años escolares transcurridos en las escuelas de entonces y dejar a su com-

paración imparcial si ven en el tiempo presente más ejemplos de una conducta ruda e incongruente en sus hijos o en los otros alumnos de los que vieron sus padres entonces. Debo recordar, no obstante que, cuando tales casos ocurren, los profesores y, más todavía, quienes ocupan cargos directivos, son a menudo los últimos que suelen enterarse de ellos, si es que en general se enteran de algo. Los padres se encuentran más cerca del círculo de la conducta privada de sus hijos; éstos cuentan ante ellos más fácilmente lo que ocurre en la escuela o en torno a la misma; los padres pueden escuchar muchas cosas que los hijos sustraen y ocultan cuidadosamente a la atención de los profesores. En este sentido tengo que pedir encarecidamente a los padres que cuando lleguen a tener conocimiento de hechos impropiedades se pongan en comunicación con los profesores y con la Dirección; éstos se sentirán por ello altamente agradecidos en la medida en que a menudo sólo de esta forma podrán estar en condiciones, por un lado, de evitar inconvenientes para ellos e influjos perjudiciales para los niños a su cuidado, pero también, por otro lado, para colaborar en ello con los padres; sólo mediante la actuación común y convergente de los padres y profesores se puede conseguir algo efectivo en el caso de faltas importantes, sobre todo de carácter moral. De la misma manera que los padres pueden esperar de los profesores toda la ayuda en este punto, así también éstos deben poder hacer otro tanto respecto a los padres bien intencionados, en los casos en los que pueda resultar necesario dirigirse a ellos y solicitar su colaboración.

Después de haber tocado estos aspectos fundamentales de la situación interna, paso a las *realizaciones y medios externos*. Si el aspecto interno ofrece este año pocas novedades a la historia, las necesidades materiales, por el contrario, todavía tienen ante sí, en su mayor parte, su historia, o más bien ella comienza ya, y la intención determinada y seria del Gobierno supremo empieza ya a hacerse realidad.

La necesidad externa más llamativa es el *mejoramiento de los locales*, que nos han sido entregados, según es sabido, en un estado de total deterioro, que llegaba hasta lo indecoroso. Actualmente se trabaja ya en el cambio tan necesario y el local del Gimnasio es acondicionado con vistas a sus fines y al decoro. Respecto a tales proyectos se ha

de recordar que el Instituto de enseñanza de un Reino se encuentra en un amplio marco administrativo y que no cabe hacer ni esperar aquí disposiciones de forma particularizada, —sobre todo en el embrollo que provoca la sustitución de un estado de cosas más antiguo que por otro nuevo—. A pesar de ello acontecen ahora más cosas en el corto espacio de algunos años que antes en un período de cincuenta años y quizá en uno más largo.

Por lo que se refiere a otros medios externos se ha de indicar que los fondos que quedan del *gabinete de monedas Peyer* le han sido traspasados al Gimnasio, de acuerdo con órdenes superiores, por la administración real de la fundación de Beneficencia. El consultor *Isaac Peyer* de Flach y Haslach, muerto el 11 de noviembre de 1761, había donado, entre otros legados, al Gimnasio de entonces un excelente gabinete de monedas, de un valor en metálico de alrededor de diez mil florines. Desgraciadamente el Gimnasio nunca llegó a tomar posesión del mismo; debido a ello ocurrió que unas dos terceras partes de las monedas, y entre ellas las piezas más valiosas, han sido vendidas y no se pueden recuperar. El resto, que ha llegado hasta el Gimnasio, consiste, todavía, en un vaso de plata dorada, de casi un pie de alto y de cerca de cuatro marcos de peso, incrustada con monedas romanas del período consular; consta además de 215 monedas de oro y de 653 de plata, todo ello por un valor de 3.013 florines y 40 $\frac{3}{4}$ kreutzers. De esta forma, al menos este resto, mediante la justicia y la diligencia del Gobierno graciosísimo, ha llegado después de 48 años a su destino, de acuerdo con el benevolente propósito del donante, al que también aquí hemos de mencionar con espíritu agradecido, de que fuera entregado al Gimnasio con el fin de que sirviera para el uso, de utilidad general, en la enseñanza, especialmente de la historia.

El Comisariado general real ya ya hecho muy graciosamente la honrosa mención pública de otra dotación de que ha sido objeto el Gimnasio, en lo referente a sus medios de enseñanza. A saber, la señora *Bauerreis*, que se encuentra aquí, le ha regalado una *colección de minerales* que constituye un gabinete ordenado sistemáticamente, al que ha añadido además una colección de sustancias petrificadas procedentes de Altdorf, con muchas piezas de las famosas y delicadas

petrificaciones de Solnhof, junto con muchos otros bonitos ejemplares sueltos. El agradecimiento que expresamos aquí a la generosa donante le compete tanto más cuanto que no sólo es ella la primera bienhechora del Gimnasio desde su transformación, sino también en cuanto que, debido a que el plan de nuestro Centro no abarca en sí directamente esta rama de la ciencia, una tal colección no podría, por consiguiente, haber sido incluida entre las partidas presupuestarias. Pero ahora mediante la bondadosa donación, de carácter espontáneo, de esta colección, y debido también, especialmente, a que constituye un todo, se ha hecho posible introducir a nuestros jóvenes estudiantes, en horas extra, a esta parte de la ciencia física, que considera el tranquilo alumbramiento de la naturaleza en las piedras, esta formación misteriosa que deposita, sin pretensiones, en el interior de la tierra sus delicadas figuras como un lenguaje del silencio, que recrea la vista, incita hacia la actividad conceptual al sentido inteligente y ofrece al ánimo una imagen de una belleza tranquila, regular, encerrada en sí.

Otro tipo de medios externos está constituido por el *apoyo a aquellos estudiantes de nuestro Centro*, que carecen de los medios externos para estudiar. Las colectas escolares anteriores, que fueron organizadas haciendo que se recorrieran las calles cantando ante las casas, tenían fundamentalmente aquel fin. Mediante estos donativos, semanales o trimestrales, además a través de los regalos con motivo de los cantos navideños, y por último mediante donativos especiales en el período pascual, a los que suelen exhortar, desde el púlpito, los señores predicadores en cuanto inspectores, en otro tiempo, de las escuelas, la benevolencia de los habitantes de esta ciudad ha puesto de manifiesto su interés por los centros docentes y de forma particular por el propósito de posibilitar a los jóvenes dotados de capacidad y aplicación, carentes de medios, satisfacer la predisposición de su naturaleza para el estudio. ¡A cuántos nacidos de padres sin medios se les ha ofrecido así la posibilidad de elevarse por encima de su estado o de mantenerse en el mismo y de desarrollar unos talentos que la pobreza hubiera dejado anquilosarse o incluso tomar una mala dirección! Cuántos hombres dignos y famosos deben a esta actitud generosa la felicidad de su vida, su utilidad superior para el Estado y sus conciudadanos y bendicen todavía esta actitud benevolente.

Por orden graciosísima del Comisariado general real he recibido la instrucción de recoger los restos de las colectas, todavía disponibles hasta el final de abril en las diferentes clases de las antiguas escuelas y, previamente, el resto de la última colecta con motivo del canto nocturno, con la indicación de que lo que hubiera disponible en las antiguas escuelas Sebald y Lorenz se destinara a los estudiantes del Gimnasio y lo que hubiera en la antigua escuela del Hospital, a los estudiantes del Instituto real. La suma resultante de todo ello para la tesorería del Gimnasio ha alcanzado la cifra de 1.190 florines y 6 1/4 kreutzers. Sin embargo, en esta suma se han contabilizado algunos ingresos procedentes de fundaciones escolares, que hasta el momento han sido abonados por la Fundación real de la administración de la Beneficencia.

Según la ulterior orden graciosísima del Comisariado general real ya se han distribuido este verano, a propuesta del rectorado, 208 florines y 13 kreutzers (y todavía se han de repartir entre ellos 36 florines y 44 kreutzers según las cuotas aprobadas) entre aquellos alumnos que, según los testimonios y el conocimiento de los profesores acerca de su situación, merecían ser apoyados. Este apoyo consistió en dinero en metálico, en libros escolares de uso necesario que les fueron prestados o incluso regalados, y en materiales de escritura. En el caso de la promoción que acaba de tener lugar ahora, que trae consigo la necesidad de nuevos libros de texto, esta usanza alcanza su ulterior aplicación, según la intención graciosísima del Comisario general real y de acuerdo con el destino original de estas donaciones.

También después de esta distribución, ya llevada a cabo, la suma utilizable ulteriormente para este fin sigue siendo considerable todavía; sólo que ella constituye también a la vez lo último disponible, y el sistema de recursos imperantes hasta ahora ha concluido. Según los cálculos presentes, el público de esta ciudad ha hecho llegar a las escuelas, mediante aquellos donativos voluntarios, más de 5.000 florines anuales, de los que la colecta con motivo de los cantos nocturnos durante la Navidad supuso, ella sola, entre 2.300 y 2.500 florines y la parte más considerable de ello redundó en beneficio de los alumnos; según los cálculos realizados últimamente, cuando ya el número de alumnos que consiguieron tales beneficios había disminuido

respecto a la situación anterior, esta parte ha de ser estimada en 3.597 florines. Si una parte de las aportaciones anteriores es destinada a las necesidades del personal necesario para el culto y para el de las escolanías, y de ello difícilmente podría afluir algo a las escuelas, tendríamos una escasa confianza en la conducta benevolente de los habitantes de esta ciudad, si llegáramos a temer que ellos, que anteriormente tanto han contribuido a la ayuda de los estudiantes necesitados, iban a cesar totalmente ahora, de repente, de hacer algo por este fin, después del perfeccionamiento de los Institutos de enseñanza que ha tenido lugar. Tanto menos debemos alimentar este temor, cuanto que los hijos de tantos padres disfrutan del mejoramiento de estas instituciones y en ello gozan a la vez de una enseñanza hasta ahora —y, tal como queremos esperar, también en el futuro— gratuita. Un motivo ulterior será la Disposición graciosa según la que no todo alumno, tal como ocurría anteriormente, sin distinción de su estado de ingencia y sus méritos, consigue una ayuda, sino que sólo se distribuirá una ayuda a los realmente necesitados. Ojalá esta exposición, que llama aquí la atención sobre este tema, no permanezca sin efecto y nobles filántropos asuman de nuevo su anterior actividad altruista para el mayor bien de los estudiantes necesitados. La onerosa disposición de recoger fondos para este fin con motivo de las rondas de canto, perjudiciales tanto desde un punto de vista físico como moral, ha sido suprimida; los donativos adquieren un carácter tanto más libre cuanto que ellos, tal como era habitual por Pascua enviarlos, con destino a las escuelas, a los señores predicadores de las distintas Iglesias, a partir de ahora pueden ser enviados al rectorado del Centro docente, que los aceptará, con agradecimiento emocionado, en favor de los estudiantes, organizará su distribución bajo la graciosa inspección del Comisariado general real de acuerdo con los informes y el conocimiento de los profesores acerca de las necesidades existentes, y cada año dará cuenta públicamente de los ingresos y de su utilización.

El *estamento profesoral* ha sido objeto, también este año, de otra nueva gracia de parte de su Majestad real. En efecto, el Rey se ha dignado incluir a los profesores de los Liceos, Gimnasios y de los Institutos reales en la clase de los funcionarios del Estado y hacer exten-

sivas a ellos las ventajas de la Pragmática del servicio, cuyo altísimo favor hemos de apreciar con el agradecimiento más devoto y encontrar en él un nuevo motivo para el celo en el cumplimiento de nuestros deberes.

Por lo que se refiere a los *cambios en el personal docente* sólo ha tenido lugar éste, a saber, que tenemos que lamentar por nuestra parte el nombramiento de nuestro digno colega, el señor profesor *Büchner*, para un puesto en otro centro docente, en el que sus concepciones teóricas y prácticas sobre la problemática pedagógica disponen de un campo de acción más amplio. Sus tareas docentes han sido encomendadas desde el comienzo del año escolar al señor Muller, un profesor de matemáticas, prestigioso tanto por sus publicaciones como por su enseñanza oral.

Quedan aún muchos puntos sobre los que podría ser oportuno hacer aquí, todavía, alguna consideración, como la organización de las clasificaciones, de las promociones, de las distribuciones de premios, hablando de sus principios, pero también de las contingencias que intervienen en ello. Pero ya he absorbido demasiado tiempo la atención de esta ilustre asamblea y paso al objeto fundamental de este acto solemne, a saber, dar a conocer los puestos indicadores de los progresos que los estudiantes han alcanzado este año en sus clases; para ello se han tomado como base las calificaciones anuales y después, especialmente, sus actuaciones en el examen público. Que la clasificación y esta proclamación pública de la misma constituyan una recompensa para aquellos que también este año se han seguido destacando o han mejorado sus rendimientos, así como una amonestación a los que se han quedado rezagados para que se muestren más aplicados y diligentes el próximo curso.

Aquéllos que se han destacado de una forma especial y se han granjeado la particular satisfacción de sus superiores, han de recibir ahora una distinción más precisa. ¡De la misma manera que ustedes se han hecho dignos de esta distinción mediante los progresos, la aplicación y la conducta habidos hasta la fecha, así permanezcan también en el futuro, en primer lugar respecto a sus condiscípulos y después respecto a los círculos más amplios de los deberes, como ejemplo de celo por la ciencia, de conducta honesta, de respeto a sus padres, profesores y superiores y, sobre todo, de obediencia a las leyes, de firme lealtad al Gobierno y de fiel adhesión a nuestro Rey!

Discurso del 2 de septiembre de 1811

Cuando se inauguró el curso académico, que ahora concluye, pareció dudoso durante un tiempo que llegáramos a celebrar, todavía, esta solemnidad de distribución de premios para todo el Centro, que celebramos hoy por tercera vez. No puede considerarse como inmodesto mencionar aquellas preocupaciones acerca de la inminente supresión del Gimnasio pudieran haber tenido lugar, o no—, dado que ellas han mostrado, al menos este efecto manifiesto de que el público considera como una necesidad de esta ciudad un Centro de esta naturaleza dedicado a la formación superior, basado en el estudio de las lenguas clásicas, y de que, además, el patriotismo y el interés por los asuntos comunes se manifiesta en toda su efectividad cuando encuentra una oportunidad y posee una esperanza de realizar algo bueno. Lo que las recientes conmociones de la época han provocado tan a menudo: indiferencia, desesperanza y la pérdida de la fe, en otro tiempo tan poderosa, de que el ciudadano puede contribuir eficazmente al bien general, también desde el puesto que ocupa, —cuya contemplación de la pérdida del interés por lo comunitario y del hundimiento de la vida pública puede suscitar sentimientos más dolorosos que aquella contemplación de los cadáveres de las ciudades y de las ruinas de murallas y mansiones famosas en otro tiempo, cuya representación el amigo de Cicerón le evocaba a éste como consuelo—, este espectáculo queda felizmente interrumpido por el surgimiento de una participación activa, cuando una institución pública, considerada como útil, parece encontrarse en peligro. De la misma manera que esta ciudad no había dejado de sentir agradecimiento respecto a los conciudadanos cuyo celo y actividad han colaborado en este asunto, así tampoco dejará de sentirlo para con las instancias públicas que han apoyado estos esfuerzos y mucho menos aún para con la justicia y la gracia del Gobierno supremo, cuando se haya llevado a cabo plenamente la fundación y el mantenimiento de nuestro Centro.

Esta nueva celebración de la solemnidad de distribución de premios, en cuanto me impone el deber de contribuir mediante un discurso público a que el público comprenda mejor la naturaleza y la marcha de nuestro Centro y su relación con el mismo, me ofrece la posibilidad de tocar otro aspecto importante que ha de ser tenido en consideración en un centro público de enseñanza, a saber, *la relación de la escuela y de la enseñanza escolar con la formación ética del hombre en general*; de la naturaleza de esta relación depende el significado y la valoración de muchas instituciones y modos de proceder en las mismas. En la medida en que, como ya he observado en otra circunstancia, la disciplina y la efectividad moral de la escuela no se pueden extender a todo el ámbito de la existencia de un alumno, porque no le está confiado a ella todo este ámbito, su efectividad se verá, por un lado, limitada mediante este hecho, pero, por otro, adquiere una forma particular, y la escuela se convierte precisamente mediante esta separación en una esfera peculiar.

Estamos acostumbrados a menudo a considerar especialmente como efectivo aquello que muestra un propósito orientado directamente con vistas a la producción de un fin, y por consiguiente a esperar el efecto moral, de una forma demasiado exclusiva, de las instrucciones *inmediatas*, de la disciplina inmediata de las costumbres y del ejemplo. Pero tampoco se ha de pasar por alto el efecto *mediato* que ejerce aquí la enseñanza de las artes y las ciencias. Además hay otro aspecto, casi más importante todavía, que también compete a la escuela en lo referente a los principios y a las formas de actuación, a saber, el aspecto según el que principios y formas de acción no son conducidas tanto de forma consciente al espíritu, sino más bien en cuanto constituyen un elemento sustancial, en el que vive el hombre y según el que acomoda y regula su organización espiritual, en la medida en que los principios se le presentan más bien bajo la forma de costumbre y se convierten en hábitos.

Por lo que se refiere a los primeros, la *instrucción directa acerca de los conceptos y principios morales*, ello constituye una parte esencial de nuestra enseñanza; también el contenido coyuntural de aquello sobre lo que es ejercitada la juventud con vistas al aprendizaje de las lenguas, contiene en gran parte tales conceptos, doctrinas y ejemplos.

Cabría indignarse ciertamente por la mucha palabrería moral que por tantos motivos diferentes se ve practicar por doquier y considerar superflua determinada instrucción moral, porque en tal saber y en tal forma de hablar pueden darse a menudo todas las malas pasiones, los sentimientos mezquinos y especialmente la presunción moral. Pero no por ello sigue siendo menos importante no abandonarse únicamente al desarrollo natural del bien a partir del corazón y al acostumbrarse mediante el ejemplo, al margen de la reflexión, sino que se ha de familiarizar a la conciencia con las determinaciones éticas, se han de afianzar en ella las reflexiones morales y se la ha de conducir a reflexionar sobre ello. Pues en estos conceptos poseemos los motivos y los puntos de vista a partir de los que rendimos cuentas, ante nosotros y los demás, de nuestras acciones, las líneas directrices que nos conducen a través de la diversidad del mundo fenoménico y del juego inseguro de los sentimientos. Constituye el privilegio de la autoconciencia el que, por una parte, frente a la firmeza del instinto animal sea arbitraria y contingente en sus determinaciones y el que, por otra, ponga límites, a partir de sí misma mediante su voluntad, a esta arbitrariedad. Ahora bien, lo que concede firmeza y cohesión respecto a la inestabilidad y a las contradicciones de aquel aspecto de la autoconciencia son las determinaciones éticas y después, más todavía, las determinaciones religiosas de las que, no obstante, no hablamos por ahora. Sin ellas, lo universalmente válido, lo que el hombre debe, y lo contingente, lo que le agrada por un momento llegan a revestir una forma común de algo que él *puede* (realizar).

Constituye uno de los prejuicios, que han sido difundidos por la moderna Ilustración —de la misma manera que ella, demasiado a menudo, ha sustituido buenas costumbres antiguas y principios profundos, porque no los comprendía, por máximas superficiales, carentes de valor, e incluso perniciosas— que a la juventud no se le han de inculcar tempranamente conceptos y principios morales ni tampoco doctrinas religiosas debido a que ella no los entiende y a que sólo almacena palabras en la memoria. Pero considerada la cosa con más precisión, es fácil observar que los conceptos éticos pueden ser bien comprendidos, en consonancia con su edad, por el niño, por el

muchacho y por el joven, y que toda nuestra vida no es otra cosa que aprender a comprender de una forma cada vez más profunda su significado y su extensión, en verlos reflejados mediante ejemplos continuamente renovados y sólo así conocer, de una forma cada vez más detallada, la gran amplitud de su sentido, el carácter determinado de su aplicación. De hecho, si se quisiera esperar, para familiarizar al hombre con esta temática, hasta que él fuera completamente capaz de percibir los conceptos éticos en toda su verdad, pocos llegarían a poseer esta capacidad, y estos pocos apenas lo lograrían antes del final de su vida. Sería la falta misma de reflexión ética la que retrasaría la formación de esta capacidad perceptiva así como la del sentimiento ético. Ocurre con esto lo mismo que con otras representaciones y conceptos, cuya comprensión comienza asimismo por un conocimiento no comprendido, y sería lo mismo que si se exigiese que sólo un general hubiera de conocer la palabra batalla, dado que sólo él sabe verdaderamente lo que es una tal.

Pero no se trata meramente de comprender, sino que los conceptos morales y su expresión deben alcanzar también solidez en la representación del ánimo; mas, a tal efecto, deben ser inculcados tempranamente; ellos contienen las características básicas y el fundamento de un mundo interior, más elevado, y, consolidados en la juventud, constituyen un tesoro, que tiene vida en él mismo, continúa echando raíces en sí y creciendo, que se enriquece mediante la experiencia y que también se confirma cada vez más respecto a la inteligencia y a la convicción.

Además, también es necesaria para el obrar ético una *formación formal*; pues compete a un tal obrar la capacidad de aprehender correctamente las cosas y las circunstancias, de distinguir bien entre sí las determinaciones éticas mismas y de hacer la debida aplicación de las mismas. Pero esta capacidad es precisamente la que es formada mediante la enseñanza científica; pues ésta ejercita el sentido de las relaciones y constituye un tránsito permanente hacia la elevación de lo singular bajo puntos de vista universales y, viceversa, hacia la aplicación de lo universal a lo singular. La formación científica produce, en general, sobre el espíritu, el efecto de separarlo de sí mismo, de sacarlo de su existencia inmediata natural, de la esfera no libre del

sentimiento y de los impulsos, y de situarlo a nivel del pensamiento, mediante lo cual adquiere una conciencia acerca de la reacción, de otra suerte sólo necesaria, instintiva, a las impresiones externas, y mediante esta liberación se convierte en el poder sobre las representaciones y los sentimientos inmediatos, cuya liberación constituye, en general, el fundamento formal de la conducta moral.

Pero la escuela no se detiene en estos efectos generales; ella es también un *estado ético* especial en el que se instala el hombre y en el que es formado prácticamente mediante la habituación a las circunstancias reales. Ella es una esfera que posee su propia materia y objeto, su propio derecho y su propia ley, sus sanciones y recompensas, una esfera ciertamente que constituye una etapa esencial en la formación de todo el carácter ético. *La escuela se encuentra*, en efecto, *entre la familia y el mundo real* y constituye el miembro intermedio, conector en el tránsito desde aquélla a éste. Este aspecto importante ha de ser considerado de una forma más precisa.

En efecto, la *vida en la familia*, que antecede a la vida en la escuela, es una relación personal, una relación del sentimiento, del amor, de la fe y la confianza naturales; no es el vínculo de una cosa, sino el vínculo natural de la sangre; el niño posee aquí un valor porque él es el niño; experimenta, sin mérito suyo, el amor de sus padres, así como tiene que soportar su enojo, sin tener derecho a oponerse. Por el contrario, en el mundo, el hombre vale mediante lo que hace; sólo posee valor en la medida en que lo merece. Pocas cosas le ocurren por amor y a causa del amor; aquí vale la cosa, no el sentimiento ni la persona particular. El mundo constituye un ser común independiente de lo subjetivo; el hombre vale ahí según las habilidades y la aptitud para una de sus esferas, cuanto más se haya despojado de la particularidad y se haya formado en el sentido de un ser y de un obrar universales.

Ahora bien, la escuela es la esfera intermedia que conduce al hombre desde el círculo familiar al mundo, desde las relaciones naturales del sentimiento y la inclinación hasta el elemento de la cosa. Pues en la escuela la actividad del niño comienza a adquirir, de una forma esencial y total, un significado serio, consistente en no quedar más a merced de la arbitrariedad y del azar, del placer y de la incli-

nación del momento; aprende a determinar su obrar conforme a un fin y conforme a reglas; cesa de tener valor a causa de su persona inmediata, y comienza a valer de acuerdo con lo que hace y a alcanzar méritos. En el ámbito familiar el niño debe obrar correctamente de acuerdo con la obediencia personal y el amor; en la escuela debe comportarse de acuerdo con el sentido del deber y de una ley y, a causa de un orden universal, meramente formal, hacer esto y omitir otra cosa que en caso contrario bien podría estar permitida al individuo. Instruido en comunidad con muchos, aprende a tener en cuenta a los demás, a adquirir confianza en otros hombres que al principio le eran extraños y a tener confianza en sí mismo en relación con ellos, e inicia allí la formación y la práctica de las virtudes sociales.

De esta manera, a partir de ahora, el hombre se ve confrontado con la doble existencia en que se descompone su vida y entre cuyos extremos, que en el futuro se volverán más tensos, la ha de mantener cohesionada. La primera tonalidad de sus relaciones vitales desaparece; el hombre pertenece ahora a dos círculos separados, de los que cada uno sólo toma en consideración *un* aspecto de su existencia. Aparte de lo que la escuela exige de él, posee un ámbito libre de la institución escolar que, en parte, se ha dejado todavía a la discreción de las relaciones familiares, pero, en parte, también a su propio arbitrio y determinación, —del mismo modo que él adquiere con ello, a la vez, una dimensión que ya no es determinada por la mera vida familiar y una forma de existencia propia y deberes particulares—.

Una de las consecuencias, que se deducen de la naturaleza de esta relación, que hemos considerado, se refiere al tono y al modo externo de tratamiento, así como también al alcance de la disciplina, que puede ser ejercida en un Centro como el nuestro. Los conceptos acerca de lo que haya de entenderse por disciplina y, en particular, por disciplina escolar han cambiado mucho en el transcurso histórico de la formación. Puesto que la aducción ha sido considerada, cada vez más, desde el punto de vista correcto, según el que debe constituir esencialmente más un apoyo que una opresión del sentimiento de sí que está despertando, una formación para la auto-

mía, se ha ido perdiendo cada vez más en las familias, lo mismo que en los Centros docentes, el hábito de infundir a la juventud en todo, sea lo que fuere, el sentimiento de sumisión y de falta de libertad, de hacer que obedezca, incluso en lo que es indiferente, a alguien distinto de su propio arbitrio, —de exigir una obediencia vacía por la obediencia misma y de alcanzar, mediante procedimientos de dureza, aquello para lo que meramente se requiere el sentimiento del amor, del respeto y de la seriedad de la cosa—. Así también se ha de exigir, por tanto, a los alumnos que estudian en nuestro Centro tranquilidad y atención durante las clases, buena conducta con los profesores y condiscípulos, entrega de los trabajos señalados y, en general, la obediencia que es necesaria para la consecución de la finalidad del estudio. Pero a la vez, va unido con ello el que se deje en libertad la forma de proceder acerca de cosas indiferentes, que no se requieren para el orden. En la sociabilidad de la vida estudiantil, en el marco de unas relaciones cuya cohesión e interés lo constituyen la ciencia y la actividad del espíritu, lo que menos encaja es un tono no libre; una sociedad de gentes dedicadas al estudio no puede ser considerada como una asamblea de criados, ni deben tener tampoco la fisonomía y el modo de proceder de éstos. La educación para la autonomía exige que la juventud sea acostumbrada tempranamente a consultar el sentimiento propio acerca de lo que conviene y el entendimiento propio, y que se deje a su arbitrio una esfera, entre sí y en relación con personas de mayor edad, en la que ella misma determine su conducta.

Además de esta liberalidad, de lo que precede se sigue también la limitación del ámbito de la disciplina que la escuela puede ejercer. El estudiante se encuentra tan sólo con un pie en la escuela, y en la medida en que la responsabilidad de su conducta privada todavía no le compete exclusivamente a él, tampoco el público puede recurrir a los profesores en lo relativo al comportamiento especial de los alumnos fuera del edificio escolar y de la enseñanza. No solo los estudiantes se encuentran la mayor parte de su tiempo bajo otros influjos poderosos, y la escuela debe contentarse con la efectividad de carácter más general arriba indicada, sino que en general fuera del edificio escolar retornan bajo la autoridad de los padres o de quienes ocu-

pan el lugar de los padres ante ellos; depende de éstos qué libertad quieran tolerar a su hijos, qué tipo de relaciones les quieran permitir y qué gastos y qué clase de diversiones les quieran autorizar. Ante el comportamiento de estudiantes, que se estime reprochable, cabe decir: son alumnos de los Institutos de enseñanza quienes se comportan así, o bien: son hijos de estos padres, hijos de este tiempo. Para ser ecuánime en el juicio se ha de considerar qué aspecto es el esencial en un caso particular.

De esta forma, la escuela comparte con la familia la vida de la juventud; es sumamente importante que no se obstaculicen mutuamente, que una no debilite la autoridad y la estima de la otra, sino que más bien se apoyen y colaboren entre sí para alcanzar el fin común, tan importante.

Por otra parte, la escuela posee *una relación con el mundo real*, y su cometido consiste en preparar a la juventud para el mismo. El mundo real es un todo firme, con cohesión propia, de leyes y de organizaciones que tienen como meta lo universal; los individuos sólo tienen valor en la medida en que se adecuan y se comportan conforme a este universal, el cual no se preocupa de sus fines, de sus opiniones y mentalidades particulares. Pero en este sistema de la universalidad están implicados, a la vez, las inclinaciones de la personalidad, las pasiones de la individualidad y el forcejeo de los intereses materiales; el mundo es el espectáculo de la lucha de estas dos partes entre sí. En la escuela callan los intereses privados y las pasiones egoístas; ella constituye un círculo de ocupaciones que giran principalmente en torno a las representaciones y a los pensamientos. Pero si la vida en la escuela es más desapasionada, también se halla privada a la vez del interés superior y de la seriedad de la vida pública; la escuela consiste tan sólo en una preparación y en un entrenamiento silenciosos, interiores, para la misma. Lo que la escuela lleva a cabo, la formación de los individuos, es la capacidad de los mismos de pertenecer a la vida pública. La ciencia, las habilidades que se adquieren, sólo alcanzan su fin esencial en su aplicación fuera de la escuela. Además, ellas son tomadas en consideración en la escuela sólo en la medida en que son adquiridas por *estos* niños; con ello la ciencia no se desarrolla ulteriormente, sino que se aprende tan sólo lo ya existente

y por cierto sólo según su contenido elemental; y los conocimientos escolares son algo que otros ya poseen hace tiempo. Los trabajos de la escuela no tienen su fin completo en sí mismos, sino que sólo ponen el fundamento de la posibilidad de otra obra, de la esencial.

Pero si el contenido de lo que es aprendido en la escuela constituye algo hace tiempo elaborado, los individuos, por el contrario, que se han de formar primeramente con vistas a dicho contenido, no constituyen algo acabado; este trabajo preparatorio, la formación, no puede darse por concluido, sólo puede alcanzarse un determinado nivel. Ahora bien, así como lo que acontece en el ámbito de una familia, sólo posee su interés y su valor especialmente en el seno de la misma, en cuanto refleja tan sólo el valor y el interés de estos individuos, así también los trabajos de la escuela, así como sus juicios, sus distinciones y sanciones poseen una importancia relativa y su principal validez tiene lugar en el seno de esta esfera. La juventud se encuentra en la escuela en un proceso de aspiraciones; quien en ella se queda rezagado, siempre tiene, todavía, ante sí la posibilidad general de mejorar; la posibilidad de que no haya encontrado aún su objetivo, su interés propio, o también de que no haya alcanzado todavía el momento en que hace su aparición en él. A veces, en un sentido opuesto, un joven destaca al comienzo y realiza rápidos progresos en las nociones elementales, pero al aparecer la exigencia de penetrar más a fondo, se queda rezagado y se asemeja a la roca sobre la que la semilla germinó felizmente en un principio, pero que pronto se marchitó; al contrario, otros aparecen a menudo durante largo tiempo como un núcleo cerrado, lentos en su forma de concebir y de progresar, pero en los que todo se imprime profundamente y se enraíza en todas las direcciones y que después, como de golpe, se abren paso a la comunicación y a la fluidez.

Por consiguiente, el juicio que emite la escuela no puede ser algo más definitivo de lo que es el hombre que se encuentra en ella. Por ello el Gobierno supremo ha ordenado que, en primer lugar, las calificaciones de los alumnos no han de ser dadas a conocer públicamente; en segundo lugar, que al ser leídas a los alumnos, se declare expresamente que han de ser consideradas como los juicios libres que sus profesores han emitido sobre ellos; pero que no compete a estos

juicios «ningún influjo *inmediato* sobre el futuro destino vital y sobre la posterior situación dentro de la organización política». Pero así como el trabajo de la escuela es un entrenamiento y una preparación, así también su juicio (Urteil) es un prejuicio (Vorurteil); por importante que sea la presunción que ofrece, no constituye todavía algo definitivo.

Al final del año escolar se lleva a cabo la *clasificación principal*, la determinación del puesto relativo a los progresos de cada uno en su clase, y las *promociones* a las clases superiores. También éstos son juicios, y ciertamente los públicos, pero sólo son juicios generales acerca de lo que han realizado los alumnos. La inestabilidad que impera todavía en este mundo del devenir se muestra aquí de forma llamativa; de la comparación de las clasificaciones de varios años se echa de ver fácilmente cómo algunos han ascendido y otros se han quedado rezagados. Yo añado todavía una ulterior observación acerca de la distinción, que compete a los puestos más destacados de la clasificación, y acerca de lo que ha de tenerse presente en su valoración. A saber, propiamente sólo pueden ser comparados entre sí jóvenes que sean de la misma edad, y la preeminencia le corresponde al que está más adelantado entre los de su edad. Pero en una clase no se encuentran juntos necesariamente tales alumnos, sino que esto ha dependido de los progresos realizados, y también de la edad en que hayan ingresado en el Centro. Así pues, si se destacan quienes tienen más edad que la mayoría de los alumnos de la misma clase, se trata de una preeminencia muy relativa. Por el contrario, si alumnos más jóvenes en medio de otros de más edad alcanzan puestos, aunque no sean más que intermedios, la preeminencia que poseen es naturalmente, con mucho, mayor.

Se ha de recordar, en todo caso, que en las clases superiores el puesto referente al progreso pierde cada vez más su significado; en el recorrido a través de las distintas clases el contingente de alumnos se va seleccionando poco a poco mediante el paso a la actividad profesional o a otros centros. Dado que se ha de procurar con seriedad que cada uno haga lo que se exige en su clase y que se evite una presencia pasiva y un avanzar carente de motivación, los que se han quedado rezagados, por detrás de las exigencias de su clase, se sienten

incómodos y no acordes con el destino del Centro y buscan otros destinos, de forma que este efecto de la escuela hace, la mayoría de las veces, de por sí superfluas una intervención y una expulsión oficiales. Quien por tanto ha sido aceptado en las clases superiores, en conjunto ha superado el examen y ha probado su aptitud para poder proseguir ulteriormente por los caminos preparatorios para el estudio.

Respecto a esto tengo que llamar la atención sobre otra supuesta desigualdad. A saber, puede darse el caso, tal como ocurre también realmente, que se encuentren alumnos en una clase superior, que se hallen más atrasados que otros en una clase inferior. En efecto, si tales alumnos, que ya están avanzados en edad, y poseen una capacidad, si no particular, sí al menos suficiente, para la clase superior, se les hace pasar allí al ser admitidos o también se les asciende cuando el restante sistema organizativo lo permite, tal como ocurre en el segundo curso de una clase de dos años; por el contrario no se tiene prisa con aquéllos que han realizado los mismos progresos, pero están retrasados en edad, porque disponen del tiempo debido para la consecución de una capacitación no sólo suficiente, sino completa, y también porque les falta la restante madurez de reflexión y de conducta, respecto a la que la edad es algo que se delata incluso tratándose de las mentes más privilegiadas. Acerca de esto vale como principio fundamental no darse prisa en acceder a las clases superiores; pues la seguridad y la solidez en las nociones elementales es una condición fundamental para hacerse capaz de lo más elevado, pero que no se aprende ya en una edad más tardía o en escuelas en las que no se puede detener más en dicho cometido.

La mencionada desigualdad entre la edad de los alumnos y la clase en que se encuentran, también se explica, de una forma especial, por la edad en que ingresaron en el Centro. Esta circunstancia me conduce a una consideración muy importante para los padres, a saber, al deseo de que procuren que sus hijos, que deseen confiar a nuestro Centro, comiencen la enseñanza lo suficientemente temprano, a los ocho, a los nueve años, o a lo más tardar, a los diez. En efecto, ellos deben recordar que la duración de los estudios prescritos asciende, por regla general, a diez años y, con las clases preparatorias, a once y a doce, que un principiante, aún cuando sea de

una cierta edad, no puede comenzar en una clase superior, sino sólo en una clase inicial y que debido a la íntima conexión de los niveles progresivos no puede saltarse ninguna clase. Es perjudicial para jóvenes de once, doce o de incluso aún más años que, debido a su retraso en latín, hayan de ser inscritos en las clases iniciales, mientras que a causa de su edad y de los progresos ya realizados en otras materias, serían capaces de una enseñanza mucho más avanzada de la que puede ser impartida aquí. Debido al hecho de que en algunas clases el curso consta de dos años, se ofrece ciertamente la oportunidad, altamente deseada, de dejar avanzar más rápidamente a quien todavía recupera prontamente las enseñanzas omitidas; pero quien comienza primeramente el ciclo de estudios en el Centro a los trece años, pongamos por caso, o incluso todavía más tarde, se encuentra, dejando a un lado otras desventajas, también con ésta, a saber, la de sólo poder frecuentar la Universidad, dos, tres, incluso cuatro años más tarde de lo que habría podido haber ocurrido sin el descuido anterior. Yo descartaría, por tanto, poder hacer llegar a los oídos de todos los padres, que destinan sus hijos al estudio o que al menos los quieren instruir en los elementos de la formación propia de nuestro Centro, esta exhortación de que, teniendo presentes las exigencias que se hacen actualmente a quienes estudian, no difieran demasiado tiempo el comienzo de la enseñanza.

Quedan todavía por mencionar los pocos datos referentes a las *peripecias externas* del Centro durante el pasado año académico. En primer lugar he de referir la prueba que nuestro Centro ha recibido de la altísima atención de que es objeto, mediante el hecho de que en la clase primaria inferior como apoyo del tan meritorio profesor de la clase, al que problemas de salud impiden el pleno desarrollo de su actividad, se haya nombrado muy graciosamente, como profesor auxiliar, al candidato al profesorado *Meyerleu*, con amplia experiencia en esta ciudad debido a su dedicación a la enseñanza de la juventud.

Hago mención, además, de que en este año pudo comenzarse con la instalación de un *gabinete de física*; además de la *cosmografía* en la clase media se ha impartido, por tanto, por primera vez, un *curso de física experimental* en la clase superior, que, el próximo año, cuando el gabinete esté más acondicionado resultará, a su vez, aún más completo.

Acerca de otro ejercicio importante, que ha sido introducido este año, la *declamación pública*, el público acaba de tener una pequeña prueba, que se ha de considerar todavía como un comienzo; cuando se haya practicado más la enseñanza sobre este punto, cabe prometerse una mayor apariencia externa y mucha efectividad interna. Una lectura correcta, inteligente, exige una mente inteligente, fina y mucho estudio; muchas cosas cabe relacionar con ello o, más bien, muchas cosas presupone esta actividad. El ejercicio unido con la reflexión, en ello, ha de ser valorado, en una consideración más próxima, — que sin embargo no podrá ser realizada aquí— tan altamente que quizá la mayor parte de la instrucción y de la explicación habituales en las escuelas elementales y en los Institutos de enseñanza podría ahorrarse de este modo y podría asumir por completo la forma de aquella enseñanza y que nosotros podríamos desear y esperar ver esta materia de enseñanza, cuando sea estudiada con mayor atención, tratada y practicada como un medio formativo fundamental.

No debo olvidar, además, mencionar con agradecimiento el donativo que ha recibido nuestra *biblioteca* mediante la bondad del *consejero superior de finanzas real*, el señor *Rot, de Munich*, así como otra ampliación de nuestro gabinete de minerales, que debemos, como todo, al amor hacia la juventud y a su enseñanza; como es de esperar, esta colección quedará el próximo año acondicionada externamente, para ser utilizada con vistas a la enseñanza.

Finalmente, se ha de hacer mención de que los *fondos*, destinados al apoyo de los alumnos necesitados del Gimnasio y del Instituto real han adquirido consistencia y una continuidad garantizada por los ingresos regulares; una parte de la suscripción ciudadana trimestral, que ha reemplazado a las antiguas colectas escolares destinadas principalmente a los alumnos de los Institutos, se ha destinado a dichos fondos y la completa eliminación de las fundaciones existentes con vistas al mismo fin les proporcionará otra fuente regular de ingresos. Este año las becas procedentes de aquel fondo, que han sido aprobadas muy graciosamente por el Comisariado real y pagadas, en efectivo, a los alumnos del Gimnasio, ascienden a 456 florines y 44 kreutzers, incluyendo 36 florines y 44 kreutzers que corresponden, todavía, a la aportación del año anterior. Además, se han invertido 75

florines y 58 kreutzers en la distribución de libros escolares y de material de escritura. La utilización más adecuada, a saber, en favor de los alumnos destinados al estudio, realmente necesitados, posibilita el garantizarles una ayuda más considerable que antes, convirtiéndose, de esta forma, en una verdadera ayuda, de tal manera que la cantidad asignada por individuo ascendió a 40, 60 y 100 florines. Benditos sean por ello los piadosos antepasados, que han creado fundaciones para tales nobles fines, benditos los conciudadanos actualmente en vida que entregan aportaciones para el mismo propósito, bendito finalmente el Gobierno real que, según su justicia, efectúa y regulariza cada vez más la utilización de acuerdo con la voluntad de los fundadores y de los contribuyentes.

Con el mismo grado de confianza debemos esperar la inminente fundación suplementaria, o en cierto modo segunda fundación, del Gimnasio, en la medida en que son esperadas las altísimas decisiones referentes a la fijación del presupuesto y de los fondos del Centro, a las que no debemos anticiparnos mediante alusiones precipitadas.

Al final de un curso académico, los exámenes realizados ante el público hacen visible lo realizado en las diferentes clases del Centro. En la solemnidad de distribución de premios todavía aparecemos de una forma más pública. Aquí están a un lado los padres y los familiares, al otro la autoridad real; familia y Estado unen su interés. En las distinciones que han de ser concedidas, la familia, que ve a sus hijos emanciparse en la escuela, percibe el presagio favorable de la felicidad de dichos hijos, que se está fundamentando —el Estado, que se los ve crecer, el presagio de su utilidad—. Para vosotros que recibís aquí una distinción de manos del Comisario real, comienza así un reconocimiento público de lo que habéis hecho; con ello comenzáis, desde el tranquilo círculo de la escuela, a entrar en relación con el público y con el Estado. Las distinciones no constituyen todavía un juicio último, sino un merecido elogio de vuestra laboriosidad, de la aplicación y de la conducta observadas el año pasado y un acicate y una exhortación para el futuro, con vistas a responder a las expectativas que habéis despertado en vuestras familias y en el Estado, para que las distinciones no se os conviertan un día en re-

proche sino para que permanezcan más bien como gratos recuerdos de etapas anteriores, de las que también la vida posterior se ha de mantener digna.

Discurso del 2 de septiembre de 1813

El final de un año académico ya incita en y por sí mismo, y las órdenes altísimas lo han estipulado, a arrojar una mirada retrospectiva, al llegar ese término, a lo realizado y a lo ocurrido a lo largo del año y a examinar los resultados del esfuerzo anual. El curso de los años es *para el Centro* mera duración, *para los profesores* un ciclo de su actividad que se repite; pero *para los alumnos* es sobre todo una marcha progresiva, que cada año se eleva a un nuevo nivel. Dado que el informe anual, que se ha de publicar, contiene lo que puede considerarse pertinente respecto a la historia de nuestro Centro durante el pasado año, es suficiente aquí con unas pocas palabras.

Para un Centro la mayor felicidad la constituye, desde luego, el no tener historia alguna, el tener mera duración. El que *lo mejor es enemigo de lo bueno* es un proverbio lleno de sentido; indica que la tendencia hacia lo mejor, cuando se convierte en obsesión, no permite que se realice el bien, que llegue a su madurez. Si las leyes y las instituciones, que deben constituir el fundamento y el sostén para lo mudable, se han vuelto ellas mismas mudables, ¿en qué deberá apoyarse lo mudable en y para sí? También las instituciones generales están sumidas en un progreso, pero este progreso es lento; un año, tomado aisladamente, resulta aquí insignificante; los cambios de los mismos están caracterizados por épocas grandes y raras. Si un gobierno puede reclamar el agradecimiento de sus súbditos a causa de las *mejoras*, éstos también deben mostrarle su reconocimiento por la *conservación* de organismos adecuados, que ya se encuentran en funcionamiento. Así tampoco nuestro Centro ha tenido historia alguna en el pasado año; la conocida organización del mismo, si prescindimos de determinaciones más precisas en algún aspecto formal, ha permanecido la misma.

En la *historia del personal docente* se ha de registrar la dolorosa pérdida que hemos experimentado con la muerte del *profesor colaborador Link*, un profesor muy meritorio, que desempeñó su cargo con celo

y dedicación, a quien sus alumnos estaban unidos afectuosamente; hace tan sólo unos pocos días, le rindieron, ante su tumba, el homenaje de las lágrimas de su cariño. No obstante, la juventud avanza hacia adelante, en ella el sentimiento del crecimiento de la vida predomina sobre el sentimiento de la pérdida, mientras que los parientes y los amigos de más edad sienten especialmente lo que hay de irreparable en la pérdida de un ser querido.

Puesto que la juventud es sobre todo la época del avanzar hacia adelante, el transcurso de un año escolar constituye fundamentalmente para ella una importante *nueva etapa*. Los que se han capacitado para ello, pasan a una nueva clase, a un tipo de actividad más elevada, y entran en contacto con nuevos profesores. Esta es una recompensa general, que ellos deben *merecer* mediante su atención y su aplicación, y me detengo unos instantes en este punto. En efecto, en el ascenso a las clases superiores no ocurre que los alumnos después del transcurso de cierto tiempo accedan, de una forma indiscutible, a una sección más elevada, sea cual fuere el modo cómo se hubieran comportado, y hubieran realizado progresos o no. Los profesores si pensaran meramente en *sí mismos* se verían con agrado liberados de aquellos alumnos, con cuya falta de atención, de aplicación y con cualquier otra conducta inadecuada ya han tenido que luchar a lo largo de un año. Pero consideraciones más elevadas les imponen aquí el deber de que, contra lo que les hubiera sido más agradable, contra las expectativas de los alumnos y quizá también de los padres, no se promoció a nadie, a no ser en función del merecimiento. Aquellos que descan estudiar, se dedican preferentemente al servicio del Estado. Los Institutos públicos de enseñanza son ante todo semilleros para los servidores del Estado; ellos tienen la responsabilidad ante el Gobierno de no proporcionarlos ineptos, así como tienen la obligación ante los padres de no ofrecerles esperanzas infundadas, que, por lo demás, se desvanecerían en el decurso posterior y sólo habrían ocasionado gastos inútiles y la omisión de una formación más adecuada. Por parte de los padres constituiría, además, la mayor de las contradicciones el que ellos por un lado quisieran —y lo quieren ciertamente— tener a dignos eclesiásticos como pastores de almas y predicadores, que se les administre la justicia por personas perspicaces

y de talante justo, encontrar médicos hábiles para la consulta de sus estados corporales, que su bienestar público, en general, se halle en manos de hombres inteligentes y equitativos, y exigieran, por otro, que sus hijos ineptos fueran conducidos hacia tales cargos y ocupaciones y más tarde fueran admitidos con vistas a los mismos.

Esta meta más elevada ya no ha de ser perdida de vista en los Institutos estatales, que constituyen una de las etapas preparatorias para aquel destino; frente a este destino superior ha de quedar al margen la arbitrariedad de las autoridades escolares, así como de los padres.

Pero también de una forma inmediata, el ascenso incondicional a una clase más elevada, sin la adecuada capacitación para la misma, resultaría más bien perjudicial para los alumnos mismos. No resulta difícil ver que cuando debido a su cualificación son retenidos en una clase, más largamente de lo que podría ocurrir, ello ocurre totalmente por su propio bien. Pues no siendo receptivos respecto a la enseñanza superior, ingresando en ella sin la base adecuada, ésta sería para ellos, en gran parte, algo perdido; ellos más bien retrocederían cada vez más en vez de avanzar, mientras que, por el contrario, podrían participar realmente en la enseñanza del nivel inferior y mediante esta participación realizar progresos. Es a la vez más respetuoso y estimulante para ellos brindarles la oportunidad de elevarse a puestos más destacados entre nuevos discípulos, que dejarlos entre los anteriores, que les aventajan definitivamente y entre los que les debería resultar más deprimente permanecer siempre retrasados. Que esta retención en la misma clase sea para ellos una especie de aguijón para empeñarse más a fondo en sus estudios y corresponder mejor a las esperanzas de sus padres y a los esfuerzos de que son objeto por parte de sus profesores.

Pero en varias clases es ciertamente legal permanecer dos años; es una distinción especial ser promocionado después de un año y no constituye, por otra parte, ninguna postergación el tener que permanecer allí un año más.

El *nivel más importante* lo han alcanzado aquellos para quienes el pasado año académico fue el *último* de su estancia en el Gimnasio y parten ahora *para su próximo destino en la Universidad*. En la nueva esfera

en la que entran ustedes, señores míos, harán la experiencia de qué frutos comporta una enseñanza gimnasial bien aprovechada. Respecto a ustedes puedo testimoniar públicamente que, en general, han empleado diligentemente su tiempo y que también han abordado y abrazado las materias de estudio por impulso propio, que, por consiguiente, sus profesores no ejercieron la tarea docente solamente por imperativos de su cargo, sino gustosamente a causa de su aplicación. Las habilidades y conocimientos que han adquirido ustedes en el Gimnasio, el círculo de los objetos con los que se ocuparon, son medios para su futura ciencia profesional; pero yo quisiera creer que también se ha consolidado en ustedes un interés por estos objetos, tal como lo merecen en y por sí mismos.

Yo quiero aludir, todavía, brevemente a esta relación entre los estudios gimnasiales y la ciencia profesional. En el estudio de los Antiguos, el objeto primordial de los estudios gimnasiales, se hallan los *comienzos* y las *representaciones fundamentales* de las ciencias o de lo digno de ser sabido en general y por ello son tan apropiados con vistas a la *preparación* para las *ciencias profesionales*; y en lo referente a las bellas artes, ellos constituyen su *consumación*. En general poseen la peculiaridad de que en ellos las reflexiones abstractas se muestran todavía en la proximidad de lo concreto, de que el concepto se forma a partir del ejemplo; las (representaciones de las) cosas humanas *según su realidad* constituyen el fundamento que se expone junto con el *resultado general*. El pensamiento abstracto posee, por consiguiente, un frescor vivo; nosotros lo percibimos en su ingenuidad, unida con el sentimiento personal y con la individualidad de las circunstancias de las que surge; él posee, por consiguiente, la claridad y la inteligibilidad peculiares.

Así como la forma posee esta plenitud de lo concreto, así también la posee el *contenido*, y ciertamente él concierne a la vida humana en general y sobre todo a la vida pública. Lo que según la índole de los tiempos recientes se ha sustraído a nuestra intuición y a nuestra participación, las pasiones, los hechos y los esfuerzos de los pueblos, las grandes relaciones que constituyen la cohesión del orden civil y moral sobre la que reposa la vida de los *Estados*, la condición social (el interés) y la actividad de los *individuos*, se nos presenta ante

los ojos de una forma viva. El período clásico se muestra bellamente a medio camino entre la ruda solidez de una nación en su infancia inconsciente y el entendimiento refinado de la cultura, que ha analizado todo y lo mantiene todo separado. En este último estado la vida íntima del todo se ha salido como un espíritu abstracto del ánimo de los individuos; a cada existencia individual no le ha sido concedida en esa vida más que una participación fragmentada y lejana, una esfera limitada, *por encima* de la que se encuentra el alma que combina y conduce a la unidad a todas estas ruedas y movimientos particulares; los individuos no poseen el sentimiento y la representación activa del todo.

Pero en la medida en que nos dedicamos en general a una profesión determinada, nos situamos en un lugar separado de la posibilidad de representarse el todo, nos entregamos a una parte limitada. Los ideales de la juventud son algo ilimitado; se le llama a la realidad algo triste porque no corresponde a esa infinitud. Pero la vida activa, la eficiencia, el carácter llevan consigo esta condición esencial: la de fijarse en un punto determinado; quien quiere algo grande, dice el poeta, debe poder limitarse. No obstante, el estado al que nos dedicamos en nuestro tiempo, posee un carácter más exclusivo de lo que ocurría en los antiguos; nos vemos privados de la vida en el todo en un sentido más amplio, de lo que ocurría en ellos en una profesión determinada. Tanto más importante es para nosotros, puesto que somos hombres, puesto que somos seres racionales conformados sobre la base de lo infinito y de lo ideal, el crear y mantener en nosotros la representación y el concepto de una vida plena. A esta representación nos conducen sobre todo los *Studia humaniora*; ellos nos ofrecen la representación *familiar* de la totalidad humana; la índole de la libertad de los Estados antiguos, la íntima conexión de la vida pública y privada, del sentido de lo universal y de las convicciones privadas, llevan consigo que los grandes intereses de la humanidad individual, los pilares más importantes de la actividad pública y privada, los poderes que derrumban y elevan a los pueblos, se presentan como pensamientos de un comercio continuo, como simples consideraciones naturales de objetos cotidianos de una presencia ordinaria —pensamientos que en nuestra formación no entran en el cír-

culo de nuestra vida y de nuestro obrar—, que, por consiguiente, también las leyes y los deberes se nos muestren bajo una forma de vida, como *costumbres* y *virtudes*, no bajo la forma de reflexiones y principios por los que nos guiamos a modo de prescripciones lejanas e impuestas.

En la Universidad comienza la ulterior separación, la determinación más precisa con vistas a la profesión particular; no olviden allí, por tanto, señores míos, los estudios gimnasiales, en parte a causa de su utilidad como medios, pero en parte también, para mantener íntimamente presente la representación fundamental de una vida noble, para consolidar en ustedes un lugar interior, más bello, al que ustedes retornen gustosamente desde la particularización de la vida real, pero del que también saldrán sin el abatimiento de la nostalgia, sin la impotencia inactiva del ensueño, sino más bien fortalecidos y refrescados hacia su destino y la actividad encomendada.

Pero, por último, pasamos al propósito peculiar más próximo de esta reunión, la distribución de los premios a aquéllos que el pasado año se han distinguido de una forma especial, y en la medida en que el número prescrito de premios permite recompensarlos de este modo. También en estos premios y en esta solemnidad reconocemos la solicitud y la atención del Gobierno real con los que considera la enseñanza de la juventud y anima y fomenta de todos los modos su progreso. La importancia de una buena educación nunca se ha sentido más fuertemente que bajo las circunstancias de nuestro tiempo donde toda posesión externa, por justa y legítima que sea, debe considerarse tan a menudo como vacilante y lo más seguro como dudoso; los tesoros interiores de que hacen donación los padres a sus hijos mediante una buena educación y mediante la utilización de los Centros de enseñanza son indestructibles y conservan su valor bajo cualquier circunstancia; es el mejor y el más seguro bien que pueden procurar y dejar a sus hijos.

Que las recompensas que van a ser concedidas, y esta distinción solemne, sirvan como estímulo a la aplicación, a esta juventud que todavía no es capaz de reconocer en su verdadero valor la importancia de la tarea que está realizando, y de la adquisición de conocimientos y de formación que lleva a cabo; en estas muestras de la

satisfacción de sus profesores y sus superiores, que ustedes tienen la dicha de recibir a través de la graciosa mano del señor Comisario general real, comienza ya la recompensa de sus bien empleados preciosos años juveniles, así como también la recompensa de sus padres por el esfuerzo y la solicitud de que éstos les han hecho objeto, una primera recompensa, que en el curso de su vida pueda producir y producirá frutos cada vez más grandes y más ricos.

Discurso del 30 de agosto de 1815

Nos reunimos hoy de nuevo para clausurar de un modo solemne el año escolar que acaba de concluir, sobre todo mediante el hecho de que van a recibir una distinción pública aquellos alumnos del Gimnasio que se han hecho acreedores de la misma mediante la aplicación, los progresos y la conducta moral. Si este acto, por lo que se refiere al Centro, es todos los años una repetición igual a sí misma, por el contrario, en lo referente a los jóvenes cuya formación constituye la meta del Instituto, y para los padres cuyas esperanzas más queridas, pero también las preocupaciones, se unen en aquéllos, se muestra como renovación y rejuvenecimiento, como progreso y conclusión.

Acerca de lo que en el pasado año escolar se ha abordado y realizado en las clases de los distintos niveles, acerca de este cuadro que posee, en conjunto, un carácter homogéneo con los años precedentes, da cuenta, según lo prescrito, el informe anual impreso. Si consideramos esta homogeneidad de funcionamiento de instituciones existentes en otro tiempo como algo puramente habitual, que no provoca observación alguna, no nos está permitido, sin embargo, en lo que se refiere al período que acaba de transcurrir y al presente, tan marcados por el destino, en el que nosotros mismos, en este entorno, tenemos ante la vista los preparativos para la guerra (y para la subversión), pasar por alto la suerte de que las perturbaciones o la presión, o cosas todavía más duras que han sufrido otros países, hayan permanecido completamente ajenos a nuestro Estado y con ello, también, de sus Institutos de enseñanza, y de que la indigencia de la época que, en otros lugares ha requerido para las armas a toda la juventud nacional, e, incluida en ella, también a la parte que se dedica a las ciencias y a los fines pacíficos del Estado, no haya afectado a nuestros jóvenes desde este punto de vista, sino que se les haya permitido (a todos, también a los que hubieran tenido la edad y el vigor para aquel destino) proseguir tranquilamente su carrera.

Sólo he de dar cuenta brevemente de un cambio que se ha introducido el pasado año en el funcionamiento de nuestro Centro, con el fin de llamar la atención a (los) padres acerca del propósito de dejar emprender a (sus) hijos la vía de los estudios gimnasiales. Hasta este último año hemos tenido una clase preparatoria denominada clase de colaboración que precedía al ingreso en el primer nivel formativo propiamente tal, el cual, de acuerdo con lo que ocurre normalmente, comienza con la clase primaria inferior. Debido al hecho de que aquella clase de colaboración oscilaba entre la preparación y aquel primer nivel, formalmente tal, y de que los cursos prescritos, de dos años de duración, en la clase primaria inferior y en la superior no podían ser impartidos regularmente, ocurrió que la iniciación *uniforme* en los conocimientos elementales, que se prolongaba ampliamente, no tuvo lugar en la medida en que se había pretendido mediante la *repetición* de un *mismo curso junto al mismo profesor*. Las dos clases primarias adquieren mediante la organización normal que poseen actualmente un carácter más firme y la sucesión de niveles ha ganado por tanto en determinabilidad. No obstante, para los que quieren ingresar en la clase inicial, la exigencia de conocimientos que deben traer consigo a partir de ahora ha aumentado algo; desde ahora se ha puesto como condición que los que han de ser admitidos se hayan ejercitado técnicamente, al menos en las declinaciones y conjugaciones latinas. La ventaja que resulta, para el Centro y para los progresos de los alumnos, de la aportación de esta mayor preparación sólo puede prosperar si en la admisión se tiene en cuenta rigurosamente esta condición, para no introducir un desequilibrio en todo el sistema organizativo. Los padres han de procurar, por su cuenta, que sus hijos, que hayan de ser admitidos, además de leer y escribir correctamente alemán y latín, adquieran también la solidez exigida en el conocimiento indicado. Es verdad que tal aprendizaje, ante todo de carácter mecánico, reviste más bien la condición de una *instrucción privada*, en la medida en que cada *individuo* debe aprender *para sí* estos elementos y en que cada uno ha de ser interrogado *individualmente*, para lo que en una enseñanza pública se consume un tiempo tan considerable, que, en gran parte, ha de transcurrir, para los demás, de una forma inútil y sin tener de qué ocuparse. Por mucho in-

genio que se quiera emplear en el aprendizaje de los conocimientos experimentales, el comienzo debe realizarse siempre, no obstante, de una forma mecánica; ahora bien, en esto no hemos ido todavía tan lejos como Inglaterra, tan inventiva en materia de máquinas, donde *un sólo* profesor atiende en una escuela a 1.000 niños que, en secciones, reciben la enseñanza de parte de los alumnos mismos y que, como un conjunto de bancos de remeros, aprenden todos a la vez de acuerdo con una cadencia regular. Pero de cualquier manera que haya sido puesto este primer fundamento mecánico, el nivel de enseñanza inmediatamente posterior consiste en la adquisición de una solidez inteligente y más libre y de destreza en la aplicación; la instrucción que conduce a este nivel es pues, de una forma indiscutible, susceptible de participación *comunitaria* y puede, en todos los casos, asumir el carácter de una enseñanza *pública*.

No obstante, siempre podría seguir siendo deseable para los padres poder encontrar, también en lo referente a aquel fin particular de la preparación, un medio público aún cuando fuera, según su naturaleza, algo imperfecto. Si cabe esperar que, con el tiempo, este deseo pueda ser cumplido, sin embargo existen de momento necesidades en lo relativo a la formación de la juventud, que son mucho más generales e importantes, cuya satisfacción debe hallarse previamente más avanzada, para poder atender también a deseos más especiales. La ulterior preparación que, además de los mencionados elementos de latín, se exige asimismo para la admisión en el Gimnasio, a saber, fundamentalmente, leer y escribir correctamente alemán, queda confiada a la enseñanza de las escuelas elementales generales. No sólo esta preparación abarca en sí mucho más que aquellos elementos de latín sino que es de interés general para toda la juventud que no está destinada al estudio científico.

Aprovecho esta ocasión pública para hacer mención del hecho de que desde este punto de vista aún queda mucho que desear y que hacer y de que los defectos que todavía tienen las escuelas elementales de esta ciudad son insubsanables sin una transformación esencial. Una graduación ordenada y la distribución de los alumnos de desigual nivel en clases separadas, bajo profesores propios así como, por otra parte, la independencia de la enseñanza de los profesores

frente a la arbitrariedad y las inclinaciones de los padres son exigencias que resultan absolutamente necesarias para el buen funcionamiento de los centros docentes públicos. Los defectos opuestos, la agrupación de niños de distintos niveles de conocimientos en *una misma* clase y bajo *un mismo* profesor, unido a la arbitrariedad de los padres respecto a la frecuentación escolar en general y a la regularidad de la misma, no se corregirán por sí mismos mientras las escuelas sean instituciones privadas. Ciertamente la historia de la mayoría de las organizaciones estatales comienza por el hecho de que a una necesidad sentida de un modo general se le hace frente primeramente recurriendo a personas y a iniciativas privadas así como a donaciones eventuales, tal como ocurrió con la atención a los pobres, la ayuda médica, e incluso, en varios aspectos, en lo referente al culto divino y a la administración de la justicia, y todavía ocurre en parte de cuando en cuando. Pero si la vida en común de los hombres se hace en general más multiforme y el grado de complejidad de la civilización se vuelve mayor, se echa de ver cada vez más el carácter incoherente e insatisfactorio de tales iniciativas aisladas, de la misma forma también que, en la medida en que lo bueno se ha convertido en una *costumbre* y en un *uso* generales, la arbitrariedad privada no se ha reservado más que el abuso o el descuido, de forma que sólo éstos han de ser arrebatados, todavía, a la libre discrecionalidad. Así como, por un lado, debe permanecer como sagrado un límite dentro del que el Gobierno del Estado no pueda entrometerse en la vida privada de los ciudadanos, así es preciso que ese Gobierno se haga cargo de los objetos más estrechamente vinculados a la finalidad del Estado y los someta a un ordenamiento planificado. Llega un momento en que tales objetos, debido al esfuerzo privado y al concurso de las demás circunstancias, han madurado en tal medida que ellos, por una parte, se han vuelto tan complicados en sí mismos que el individuo que participa en ello ya no está en condiciones de investigar qué prestaciones se le ofrecen y cómo se le ofrecen, ni tampoco tiene ya en las manos los medios para organizarse, por sí sólo, según su criterio, con vistas a ello, sino que en este punto se ha vuelto dependiente del uso y del arbitrio privado. Disposiciones que se basen en la visión global del todo y de las que deban surgir la separación y la

fijación de los distintos niveles, las hemos de esperar de la previsión del Gobierno.

Lo relativo a la educación de la juventud en los tiempos recientes y que ha sido efectuado y ordenado por la previsión de nuestro Gobierno graciosísimo, no constituye ciertamente más que un aspecto particular del conjunto de la vida del Estado que en nuestro tiempo se ha configurado de nuevo en todos los sentidos, y si no queremos infravalorar lo relativo a la vida moral de los hombres, tendremos este aspecto por muy importante; al mismo tiempo también reconoceremos, agradecidos, que la atención sobre este punto y los cambios introducidos en él constituyen uno de los *buenos frutos de esta época*; pues este tiempo también ha producido buenos frutos. La imagen general que tenemos ante nosotros acerca del último período, de más de veinte años de duración, se nos puede antojar ante todo como una imagen de destrucción de lo antiguo, de vulneración y demolición de lo digno de respeto, bien en sí, bien debido a su edad, de modo que el *cambio* se presenta tan a menudo como equivalente a *pérdida*. Cuando los hombres sometidos a la dilación y a la tensión durante demasiado tiempo, se encontraron tan a menudo defraudados de nuevo en el futuro, al que fueron remitidos con vistas a los frutos de sus sacrificios, resulta comprensible que vinculen, todavía, los objetos de su añoranza al pasado o a lo poco que, quizá sólo provisionalmente, se ha sustraído a la transformación. A este estado de ánimo debemos objetar que el pasado resulta *inútil* echarlo de menos y desear su retorno, que lo antiguo por el hecho de ser antiguo, no es excelente y que del hecho de que fuese apropiado y comprensible bajo otras circunstancias, de ahí no se sigue nada menos que esto, a saber, que su mantenimiento bajo otras circunstancias sea todavía deseable, sino más bien lo contrario; pero, más todavía (hemos de objetar) que una consideración más profunda, que procede de la fe absoluta en el gobierno divino del mundo, también permite, con inteligencia, reconocer en nuestro tiempo el día de un mejoramiento esencial, un día que en parte ha despuntado y en parte se encuentra en su aurora; el espíritu, firme en aquella fe, se desprenderá con violencia de su melancolía, en parte justificada, y pronto podrá percibir muchos frutos y fenómenos halagueños que le anuncian algo mejor todavía en trance de devenir.

Pero respecto a ello sigue siendo cierto asimismo que tal tiempo, dominado por el destino, también emite unas exhalaciones desagradables y amenaza con insuflar en el ánimo indefenso sus influjos perniciosos. Es importante que el interior de la juventud sea preservado de este mal para que pueda participar de los mejores frutos del espíritu de la época. Cuando vemos que el firme orden antiguo se ha quebrantado en múltiples direcciones y que con mano ligera se han edificado nuevos órdenes efímeros, la disposición anímica y el respeto interior hacia el carácter inmutable del derecho y del orden legal sufren con ello, aun cuando se mantenga todavía de una forma precaria la obediencia externa; la representación, incitada por los grandes intereses y acontecimientos del día, se deja conducir desde el círculo de una actividad silenciosa al espíritu de disolución o también de indiferencia y atonía. Ese estudio de las ciencias en el tranquilo círculo de la escuela constituye el medio más idóneo para proporcionar a la juventud un interés y una ocupación que la aisle y la preserve del ruido y del influjo seductor de las circunstancias de la época en ebullición. Debe constituir, pues, una doble preocupación de los padres y los tutores observar y vigilar a los niños bajo su cuidado. Resulta difícil encontrar un camino medio entre la libertad excesiva, permitida a los niños, y la limitación demasiado grande de la misma. Si bien ambas actitudes constituyen un defecto, el segundo es ciertamente el mayor. Si el talante bonachón de los padres concede gustosamente a los hijos una libertad inocente, se ha de prestar atención, por cierto, a si ella es y *permanece* realmente inocente. En cuanto que es más fácil amar a los hijos que educarlos, han de examinar los padres si no se deberá en parte a la comodidad cuando confían sus hijos a sí mismos, sin tenerlos bajo su mirada y acompañarlos con su atención. Mucho daño ha ocasionado, ciertamente, en la moderna educación el principio de que los niños habrían de entrar tempranamente en el comercio con el mundo y de que, a tal efecto, habría que introducirlos en el trato social, es decir, en los placeres y distracciones de los adultos o que éstos se le habrían de facilitar al modo de los adultos. La experiencia refuta tales pensamientos, pues ella muestra más bien que los hombres que elaboraron una buena base interior y que, por lo demás, fueron educados en las buenas costum-

bres, también lograron hacerse pronto con el hábito de los modales externos y de la forma de comportarse en el mundo, que excelentes hombres de mundo han salido incluso de la más limitada vida monacal y que, por el contrario, los hombres que fueron educados en esta exterioridad de la vida, tampoco llegan a la elaboración de ningún núcleo interior. No se requiere reflexionar mucho para llegar a comprender esto; para poder aparecer como alguien capacitado y en situación ventajosa es preciso cuidar y desarrollar intensamente el fundamento interior; la juventud que sólo ve el brillo de la vida externa y la importancia con que es revestida la conducta de hombres que, por lo demás, poseen prestigio y relevancia para ella, considera esto bien como algo completamente serio, bien como lo únicamente serio, por no conocer al mismo tiempo lo que de sustancial y de realmente serio llevan también a cabo tales personas al margen de aquel esparcimiento, y de esta manera se forma un falso concepto del valor de las cosas y se complace a la vez en esta dispersión, carente de esfuerzo y vinculada al placer; ¡aprende a menospreciar lo que en la escuela es respetado y convertido en deber, y a asustarse ante el esfuerzo que la misma le impone!

Pero hay otro aspecto peligroso para la juventud, que puede parecer estar ligado más íntimamente con el estudio mismo. El sentimiento del verdadero valor, que el hombre se concede a través de ello, la importancia y la grandeza de los objetos con los que se ocupa, pueden inducir a la juventud a imaginarse madura y a pretender adoptar la conducta autónoma de los adultos y la igualdad en sus placeres y en las formas externas de vida. Por muy contentos que puedan estar los padres con lo que hacen sus hijos y por mucha confianza que puedan tener en ellos, tan importante es, no obstante, no dejarles las riendas en las manos, y no considerar como superfluas una supervisión y una disciplina constantes y necesarias. Esta libertad, que se les concede por confianza, lleva consigo especialmente el peligro de derivar en necedades, malas costumbres e incluso en el desorden y en el delito. Apoyémonos mutuamente, padres y profesores, con vistas a la formación moral de los alumnos; mediante esta visión podemos esperar ver coronado con el éxito nuestro trabajo de educarlos para que lleguen a ser hombres hábiles, capaces y con sen-

sibilidad moral. Le está reservado particularmente a la generación que está despegando, recoger un día de una forma plena los frutos de lo que haya surgido de bueno a partir de la confusión e indigencia de tantos años de duración, y de lo que todavía se haya de desarrollar a partir de las mismas. Que haya ella, y nosotros con ella, dejado atrás las convulsiones de la época; de esta forma, no perturbada por el recuerdo de la pérdida sufrida y por la habituación a otro tipo de relaciones, ella puede asumir, con frescor juvenil, las nuevas formas de vida que hemos visto surgir y hacia cuya mayor maduración nos dirigimos. El mundo ha alumbrado una gran época, ojalá vosotros, jóvenes, os forméis de un modo digno de ella, adquiráis la preparación superior que dicha época exige y de esta forma también la felicidad que debe resultar de ella.

Y ahora pasemos a la distribución de los premios anuales a los que se han ganado esta distinción mediante su aplicación, sus progresos y su conducta moral.

INFORMES PEDAGÓGICOS

Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios

Un informe privado para el Consejero escolar superior del
Reino de Baviera Inmanuel Niethammer.

Nurenberg, 23 de octubre de 1812

La exposición de las ciencias filosóficas preparatorias en el Gimnasio presenta dos aspectos:

I. *Las materias de enseñanza mismas*; II. *El método*.

I

Por lo que se refiere I. a las materias de enseñanza junto con su distribución en las tres clases, la Normativa establece lo siguiente sobre ello:

1. Para la *clase inferior* (Unterklasse) (III, S 5 III) se establece el conocimiento de la religión, del derecho, y de los deberes.

Por el contrario en VC se indica que se puede comenzar a ejercitarse en el pensamiento especulativo por la lógica.

2. Para la *clase media* (Mittelklasse): a) *Cosmología, Teología natural* en conexión con las Críticas kantianas. b) *Psicología*.

3. Para la *clase superior* (Oberklasse): la *Enciclopedia filosófica*.

Puesto que en lo referente a la *clase inferior* la exposición de la teoría del derecho, de los deberes y de la religión y la de la lógica no se dejan conciliar bien, hasta ahora he seguido la norma de no tratar en la *clase inferior* más que de la teoría del derecho, de los deberes y de la religión, mientras que reservaba la lógica para la *clase media* y la exponía por cierto alternándola con la psicología en esta clase de dos años de duración. A la *clase superior* le correspondía por último la *Enciclopedia* según había sido prescrito.

Si he de emitir mi juicio general acerca de la distribución en conjunto, tanto según la cosa misma como según mi experiencia, sólo puedo declarar que la he encontrado muy adecuada.

Para entrar en una visión más detallada acerca de esta cuestión, se ha de observar:

1. Que en lo referente a la primera materia de enseñanza, en la Normativa se utiliza la expresión «Teoría de la religión, del derecho y de los deberes», con lo que se presupone que entre estas tres teorías se ha de comenzar por la *religión*. En la medida en que no se dispone todavía de ningún manual, el profesor ha de gozar sin duda de la libertad de fijar aquí el orden y la cohesión, según su criterio. Yo, por mi parte, no sé otra cosa que comenzar por el derecho, la consecuencia más simple y abstracta de la libertad, pasar después a la moral, y desde ahí avanzar hasta la religión en cuanto el nivel más elevado. No obstante, esta circunstancia concerniría más de cerca a la naturaleza del contenido a tratar y no pertenece a este lugar realizar una exposición ulterior.

Si se planteara la cuestión de *si esta materia de enseñanza resulta adecuada para constituir el comienzo de la introducción a la filosofía*, yo sólo podría contestar afirmativamente. Los conceptos de estas doctrinas son simples y poseen a la vez una determinabilidad que los hace totalmente asequibles para la edad de los alumnos de esta clase; su contenido es corroborado por el sentimiento natural de los alumnos, posee una *realidad* en el interior de los mismos, pues él constituye el aspecto de la realidad interior misma. Por consiguiente, yo prefiero con mucho, para esta clase, esta materia de enseñanza a la lógica, porque ésta posee un contenido más abstracto, un contenido que, sobre todo, se encuentra más alejado de aquella realidad inmediata de lo interior, y sólo es de carácter teórico. La libertad, el derecho, la propiedad, etc., son determinaciones prácticas con las que nos relacionamos diariamente y que, aparte de aquella realidad inmediata, también poseen una existencia sancionada y una validez real. Las determinaciones lógicas de lo universal y lo particular etc., son para el espíritu, que todavía no está familiarizado con el pensamiento, sombras en contraposición con lo real, al que recurre antes de ejercitarse en la percepción y en la consideración de aquéllas independientemente de ésta. La exigencia que se plantea habitualmente a una enseñanza introductoria de la filosofía consiste ciertamente en que se comience por lo existente y que desde ahí se haga avanzar la con-

ciencia hasta lo más elevado, hasta el pensamiento. Pero en los conceptos referentes a la libertad se hallan presentes lo existente y lo inmediato mismos (de forma) que, a la vez, sin una anatomía, un análisis, una abstracción etc., previos, ya son *pensamiento*. En estas teorías se comienza de hecho, por tanto, con lo que se exige, con lo verdadero, lo espiritual, lo real. Siempre he encontrado en esta clase un mayor interés por estas determinaciones prácticas que por los pocos elementos teóricos que había tenido que explicar previamente, y todavía he sentido más la diferencia de este interés cuando la primera vez, de acuerdo con la indicación de la parte aclaratoria de la Normativa, comencé por los conceptos fundamentales de la lógica; desde entonces no he repetido esta experiencia.

2. El nivel más elevado en el aprendizaje es lo *teórico-espiritual*, lo *lógico*, *metafísico*, *psicológico*. Comparando primeramente entre sí lo lógico y lo psicológico, lo lógico ha de ser tenido, en conjunto, por lo *más fácil* porque tiene como contenido suyo determinaciones *más simples*, abstractas; lo psicológico, por el contrario, tiene algo *concreto* e incluso, ciertamente, el espíritu. Pero *demasiado fácil* es la psicología si ha de ser tomada en un sentido tan trivial, a modo de psicología totalmente *empírica*, tal como ocurre, por ejemplo, con la Psicología para niños de Campe. Lo que conozco del estilo de Carus es tan aburrido, ineducativo, carente de vida y de espíritu, que no se le puede soportar en modo alguno.

Divido la exposición de la psicología en dos partes: a) la del espíritu que se manifiesta. b) la del espíritu que es en y para sí; en aquella trato de la *conciencia* según mi *Fenomenología del espíritu*, pero sólo en las tres primeras etapas allí señaladas, 1. Conciencia, 2. Autoconciencia, 3. Razón; en ésta la gradación de *sentimiento*, *intuición*, *representación*, *imaginación*, etc. Distingo ambas partes de forma que el espíritu en cuanto *conciencia* actúa sobre las determinaciones como si fueran *objetos* y su acción determinativa se convierte para él en una relación con un objeto, pero de modo *que él en cuanto espíritu* sólo actúa sobre sus *determinaciones* y que los cambios que se producen en él son determinados como sus actividades y así son considerados.

En la medida en que la *lógica* constituye la otra ciencia de la clase media, parece que con ello la *metafísica* se queda vacía. Se trata,

desde luego, de una ciencia, respecto a la que hoy en día se suele estar perplejo. En la Normativa se hace referencia a la exposición kantiana de la *cosmología* antinómica y asimismo a la *teología natural dialéctica*. De hecho, de esa manera no se ha prescrito tanto la metafísica misma cuanto su dialéctica, con lo que esta parte retorna de nuevo a la lógica, a saber, en cuanto dialéctica.

Según mi concepción de lo lógico, lo *metafísico* queda incluido totalmente en él. Respecto a esto, puedo citar a Kant como precursor y autoridad. Su crítica reduce lo que hasta entonces ha valido como metafísico a una consideración del entendimiento y de la razón. Según la concepción kantiana, la lógica puede ser concebida de forma que, además del contenido habitual de la llamada lógica *general*, se le una y le preceda la que él denominó lógica *trascendental*, a saber, en cuanto al contenido, la teoría de las *categorías*, los *conceptos de la reflexión* y después la de los *conceptos de la razón. Analítica y dialéctica*. Estas formas de pensamiento objetivas constituyen un contenido autónomo, la parte que corresponde al *Organon de Categoriis* en Aristóteles, o a la antigua *ontología*. Además, ellos son independientes del sistema metafísico; se hallan tanto en el Idealismo transcendental como el dogmatismo; éste las denomina determinaciones de los *entium*; aquél, determinaciones del entendimiento. Mi lógica objetiva servirá, así lo espero, para purificar de nuevo la ciencia y para exponerla en su verdadera dignidad. Mientras que ella no sea más conocida, aquellas distinciones kantianas contienen ya los aspectos imprescindibles o rudimentarios acerca de ello.

Por lo que se refiere a las *antinomias* kantianas, todavía mencionaremos más adelante su carácter dialéctico. En lo concerniente a su restante contenido, él es en parte lo lógico, en parte el *mundo* en el *tiempo* y en el *espacio*, la *materia*. En tanto que en la lógica se halla meramente su contenido lógico —a saber, las categorías antinómicas que ellas contienen— queda excluido que conciernan a la *cosmología*; pero, de hecho, aquel ulterior contenido, a saber, el *mundo*, la *materia* y cosas de este tipo constituye también un lastre inútil, un producto fantasioso de la representación, que no posee valor alguno. Por lo que se refiere a la *crítica kantiana* de la teología natural, puede ser abordada, tal como he hecho yo, en la *teoría de la religión*, donde una

tal materia no encaja mal, sobre todo refiriéndose a un curso de tres y cuatro años respectivamente. Resulta interesante en parte proporcionar un conocimiento acerca de las tan famosas pruebas de la existencia de Dios, en parte familiarizar con la asimismo famosa crítica kantiana de las mismas, y en parte criticar de nuevo esta crítica.

3. La *Enciclopedia*, dado que deber ser de naturaleza filosófica, excluye esencialmente la enciclopedia *literaria*, vacía ciertamente de contenido, y que tampoco es útil para la juventud. Ella no puede contener otra cosa que el *contenido universal de la filosofía*, a saber, los conceptos fundamentales y los principios de sus ciencias particulares, de las que enumero tres fundamentales: 1. la *Lógica*, 2. la filosofía de la *Naturaleza*, 3. la filosofía del *Espíritu*. Todas las otras ciencias que son consideradas como no filosóficas, de hecho quedan englobadas en éstas, por lo que se refiere a sus principios elementales, y sólo según estos principios elementales deben ser consideradas en la Enciclopedia, dado que es de carácter filosófico. Ahora bien, por muy adecuado que resulte ofrecer en el Gimnasio una tal visión de conjunto de los elementos, también, considerándola más de cerca, se la puede concebir, a su vez, como superflua, debido a que las ciencias que han de ser consideradas *brevemente* en la Enciclopedia, de hecho, en la *mayoría de los casos*, ya han sido abordadas, incluso de una *forma más detallada*. A saber, la *primera* ciencia de la Enciclopedia, la *lógica*, de la que ya se ha hablado más atrás; la *tercera* ciencia, la *teoría del espíritu*, 1. en la psicología, 2. en la teoría del derecho, de los deberes y de la religión (—incluso ya la psicología, en cuanto tal, que se descompone en las dos partes, la del espíritu teórico y la del espíritu práctico, o la de la inteligencia y la de la voluntad, puede en gran medida prescindir de la exposición de su segunda parte porque ésta ya se ha mostrado en su verdad en cuanto *teoría del derecho, de los deberes y de la religión*—. Pues los aspectos meramente psicológicos de los últimos, a saber, los sentimientos, los deseos, los impulsos, las inclinaciones, constituyen algo meramente formal, que según su *verdadero* contenido —por ejemplo, el impulso de adquirir, de saber o el afecto de los padres hacia los hijos, etc.— ya ha sido tratado en la teoría del derecho o de los deberes como relación *necesaria*, como *deber* de adquisición de acuerdo con la limitación de los principios del *derecho*, como

deber de formarse, como *deberes* de los padres y los hijos, etc.). En cuanto que a la *tercera* ciencia de la Enciclopedia pertenece todavía la *teoría de la religión*, también se le dedica a ésta una enseñanza particular. Por consiguiente, sólo queda, de modo especial, para la Enciclopedia la *segunda ciencia*, la *filosofía de la Naturaleza*. Pero 1. la consideración de la naturaleza posee todavía poco atractivo para la juventud; el interés por la naturaleza ella lo siente más —y no sin razón— como un pasatiempo teórico en comparación con el obrar humano y espiritual y sus conformaciones; 2. la consideración de la naturaleza es de lo más dificultoso; pues el espíritu, al comprender la naturaleza, tiene que transformar lo *contrario* del *concepto* en concepto, una fuerza que sólo posee el pensamiento vigoroso; 3. la filosofía de la Naturaleza, en cuanto física especulativa, presupone una familiarización con los fenómenos naturales —con la física empírica—, una familiarización que aquí no se da todavía. Cuando en el cuarto año de la existencia del Gimnasio recibí como alumnos a quienes habían seguido los tres cursos de filosofía en la clase media y en la inferior, he tenido que constatar que ya estaban familiarizados con la mayor parte del círculo filosófico-científico y que podía prescindir de la mayor parte de la Enciclopedia; me atuve entonces, especialmente, a la filosofía de la Naturaleza. Por el contrario, he experimentado como deseable que se desarrollara ulteriormente un aspecto de la filosofía del Espíritu, a saber, la *parte referente a lo bello*. La *estética* es con excepción de la filosofía de la Naturaleza, la ciencia particular que falta todavía en el ciclo científico y parece que puede ser de una forma muy esencial, una ciencia que se estudie a nivel del Gimnasio. Ella podría ser encomendada al profesor de literatura clásica en la clase superior, pero ya tiene bastante que hacer con esta literatura, a la que sería muy perjudicial quitarle horas. Pero resultaría sumamente útil que los alumnos del Gimnasio, además de una visión más amplia de la *métrica*, también adquirieran unas nociones más precisas acerca de la *naturaleza de la epopeya*, la *tragedia*, la *comedia* y cosas por el estilo. La *estética* podría ofrecer, por un lado, los puntos de vista recientes, más importantes, acerca de la esencia y del fin del arte, pero, por otro lado, no debe quedarse en mera palabrería acerca del arte, sino que, como queda dicho, ha de abordar los géneros poéti-

cos particulares y los estilos poéticos particulares, antiguos y modernos, introducir en el conocimiento particular de los poetas más destacados de las diferentes naciones y épocas a apoyar este conocimiento mediante ejemplos. Ello constituiría un curso tan instructivo como agradable; no contendría más que conocimientos que son sumamente apropiados para los alumnos del Gimnasio, y puede considerarse como una deficiencia real el que esta ciencia no constituya ninguna materia de enseñanza en un centro gimnasial. La Enciclopedia estaría presente de este modo, en cuanto a la *cosa*, en el Gimnasio, a excepción de la filosofía de la Naturaleza; sólo le faltaría quizá, una *visión filosófica de la historia*, de la que, no obstante, en parte se puede prescindir todavía, y en parte puede encontrarse su lugar en otro sitio, por ejemplo, en la ciencia de la religión, al abordar la doctrina de la Providencia. La división general de todo el ámbito de la filosofía, según la que se daría una triple temática, el pensamiento puro, la naturaleza y el espíritu, debe ciertamente ser mencionada repetidas veces, a la hora de determinar las ciencias particulares.

II. Método

A. En general se distingue un *sistema* filosófico con sus *ciencias particulares* y el *filosofar* mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el *contenido* de la filosofía, cuanto se ha de procurar *aprender a filosofar sin contenido*; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc.

Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el *contenido*.

En segundo lugar, la filosofía contiene los más elevados *pensamientos racionales acerca de los objetos esenciales*, contiene lo que hay de *universal* y *verdadero* en los mismos; es de gran importancia familiarizarse con este contenido y *dar cabida en la mente* a estos *pensamientos*. El modo tris-

te de proceder, meramente formal, este buscar y divagar perennes, carentes de contenido, el razonar o especular asistemáticos tienen como consecuencia la vaciedad de contenido, la vaciedad intelectual de las mentes, el que ellas *nada puedan*. La teoría del derecho, la moral, la religión, constituye un ámbito de importante contenido; asimismo la lógica es una ciencia plena de contenido, la objetiva (Kant: trascendental) contiene los pensamientos fundamentales acerca del *ser*, la *esencia*, la fuerza, la sustancia, la causa, etc.; la otra, los *conceptos*, los *juicios*, silogismos, etc., asimismo importantes determinaciones fundamentales —la psicología contiene el *sentimiento*, la *intuición*, etc.— la Enciclopedia filosófica, finalmente, todo el conjunto, en general. Las *ciencias wolffianas*, lógica, ontología, cosmología, etc.; el derecho natural, moral, etc., han desaparecido en mayor o menor medida; pero no por ello la filosofía es menos un complejo sistemático de *ciencias plenas de contenido*. Pero además, el conocimiento de lo absolutamente absoluto (pues aquellas ciencias también deben conocer su contenido particular en su *verdad*, es decir, en su *absolutez*), sólo es posible mediante el conocimiento de la *totalidad* en sus etapas que constituyen un sistema. El temor ante un *sistema* postula una estatua del dios, que no ha de poseer *forma alguna*. El filosofar asistemático constituye un pensamiento contingente, fragmentario y precisamente la *coherencia* constituye el alma formal en lo relativo al verdadero contenido.

En tercer lugar. El modo de proceder para familiarizarse con una filosofía plena de contenido no es otro que el *aprendizaje*. La filosofía deber ser *enseñada* y *aprendida*, en la misma medida en que lo es cualquier otra ciencia. El desdichado prurito de educar con vistas a *pensar por sí mismo* y al *propio producir* ha oscurecido esta verdad, —como si cuando aprendo lo que es la sustancia, la causa o lo que fuere, no pensase *yo mismo*, como si *yo mismo* no *produjera* estas determinaciones en mi pensamiento, sino que ellas fueran arrojadas en éste como si fueran *piedras*—; como si, además, cuando examino su verdad, las pruebas de sus relaciones sintéticas, su traspasar dialéctico, no alcanzara *yo mismo* esta comprensión, no me convenciera *yo mismo* de estas verdades, —como si, cuando he trabado conocimiento con el teorema de Pitágoras y su demostración, no supiera *yo mismo* esta pro-

posición y no demostrara su verdad. En igual medida que el estudio de la filosofía es un obrar propio, es asimismo un aprendizaje— el aprendizaje de una ciencia configurada, *ya existente*. Esta constituye un tesoro que consta de un contenido adquirido, dispuesto, formado; este bien heredado existente debe ser adquirido por el individuo, es decir, debe ser *aprendido*. El profesor lo posee; él lo piensa previamente, los alumnos lo piensan después. Las ciencias filosóficas contienen, acerca de sus objetos, los pensamientos *universales, verdaderos*; ellos son el resultado del producto del trabajo de los genios pensantes de todos los tiempos; estos verdaderos pensamientos sobrepasan lo que un joven no formado puede aportar con su pensamiento, en la misma medida en que aquella masa de trabajo genial sobrepasa el esfuerzo de un tal joven. La representación original peculiar, que se forma la juventud acerca de los objetos esenciales, en parte es, todavía, totalmente escueta y vacía; en parte, en su gran mayoría, es *opinión, ilusión, incompleción, distorsión, carencia de determinabilidad*. Mediante el aprendizaje, la verdad pasa a ocupar el lugar de estos planteamientos ilusos. Sólo se tiene la posibilidad de hacer avanzar la ciencia misma y de alcanzar en ella una verdadera peculiaridad una vez que la cabeza está llena de pensamientos; pero éste no es el cometido de los centros públicos de enseñanza, y en modo alguno de los Gimnasios, sino que el estudio de la filosofía se ha de dirigir esencialmente a este punto de vista, a saber, que gracias a él *se aprenda algo, se elimine la ignorancia*, que se llene con *pensamientos y contenidos* la mente vacía y que se desprenda de aquella *peculiaridad natural del pensamiento*, es decir, de la contingencia, de la arbitrariedad y de la particularidad de la opinión.

B. El contenido filosófico reviste en su *método* y en su *alma* tres formas: 1. es *abstracto*, 2. *dialéctico*, 3. *especulativo*. Abstracto, en cuanto que él se encuentra en el elemento del pensamiento en general; pero en cuanto meramente abstracto, en oposición a lo dialéctico y a lo especulativo, él viene a constituir el llamado pensamiento *intelectual*, que mantiene firmes y llega a conocer las determinaciones en sus diferencias fijas. Lo *dialéctico* es el movimiento y la confusión de aquellas determinabilidades fijas, la razón *negativa*. Lo *especulativo* es lo racional en su sentido positivo, lo *espiritual*, sólo él es propiamente filosófico.

Por lo que se refiere a la exposición de la filosofía en los Gimnasios se ha de señalar en primer lugar que la forma *abstracta* constituye, en un principio, lo fundamental. A la juventud es preciso que se le sustraiga primeramente la vista y el oído, es preciso que se le desvíe del representar concreto, que se retire a la noche interior del alma, que aprenda a ver sobre esta base, a mantener firmes y a diferenciar las determinaciones.

Además, *se aprende a pensar abstractamente* mediante el pensamiento abstracto. En efecto, se puede querer, o bien comenzar por lo sensible, lo concreto y, mediante análisis, elaborar y elevar a éste hacia lo abstracto, tomar de este modo —según parece— el camino *acorde con la naturaleza*, así como también ascender desde lo más fácil hasta lo más difícil. O bien, se puede comenzar inmediatamente por lo abstracto mismo y tomarlo, enseñarlo y hacerlo comprensible en y por sí mismo. *Primeramente*, por lo que se refiere a la comparación de las dos vías, la primera es ciertamente la *más acorde con la naturaleza*, pero por ello mismo, es la *vía no científica*. Aunque sea más acorde con la naturaleza que un disco, de una forma aproximadamente redonda, procedente del tronco de un árbol, sea redondeado poco a poco mediante la eliminación de las partículas que sobresalen de una forma desigual, el geómetra, sin embargo, no procede de esta manera, sino que con el compás o simplemente con su mano traza *inmediatamente* un círculo *abstracto, exacto*. Es *acorde con la cosa* puesto que lo puro, lo más elevado, lo verdadero es *natura prius*, comenzar también con él en la ciencia; pues ésta es la inversión de la representación meramente natural, es decir, carente de espíritu; verdaderamente aquél es lo primero y la ciencia debe proceder conforme a lo que es verdadero. *En segundo lugar* constituye un *error* total considerar como *más fácil* aquella vía acorde con la naturaleza, que comienza por lo sensible *concreto* y avanza hacia el pensamiento. Es, por el contrario, la más difícil, de la misma forma que es más fácil pronunciar y leer los elementos de la lengua hablada, las letras tomadas individualmente, que palabras completas. Puesto que lo abstracto es lo más simple, es más fácil de comprender. Los aditamentos sensibles concretos han de ser eliminados, desde luego; resulta, por consiguiente, superfluo referirse a ellos previamente, dado que es preciso eliminarlos de nue-

vo y ésto sólo produce *dispersión*. Lo abstracto es, en cuanto tal, suficientemente inteligible, tanto como es necesario; por lo demás, el recto entendimiento sólo podrá producirse mediante la filosofía. Se ha de procurar recibir en la mente los *pensamientos* acerca del Universo; pero los pensamientos son, en general, lo abstracto. El razonamiento formal, *carente de contenido*, es por cierto también suficientemente abstracto. Pero se presupone que se posee una temática, un contenido adecuado; pero el formalismo vacío, la abstracción carente de forma, aun cuando se trate de lo Absoluto, se eliminan de la mejor manera posible mediante lo señalado más arriba, a saber, mediante la exposición de un contenido determinado.

Ahora bien, si nos atenemos meramente a la forma abstracta del contenido filosófico, se tiene una (así llamada) *filosofía intelectual*; y en cuanto que en el Gimnasio se tiene como cometido el problema de la *introducción* y de la *materia*, aquel contenido intelectual, aquella masa sistemática de conceptos abstractos, plenos de contenido, constituyen inmediatamente lo filosófico en cuanto *materia*, y forman una *introducción* porque la materia en general es lo primero para un pensamiento *efectivo*, que se manifiesta. Este primer nivel parece, por consiguiente, que debe ser el predominante en el ámbito del Gimnasio.

El *segundo nivel de la forma* es lo *dialéctico*. Este, en parte, es más difícil que lo abstracto; en parte, es lo que resulta menos interesante a una juventud ávida de materia y de plenitud. Las antinomias kantianas son mencionadas en la Normativa, en lo referente a la cosmología; ellas contienen un fundamento profundo acerca del carácter antinómico de la razón, pero este fundamento se halla en ellas demasiado oculto y, por así decirlo, carente de pensamiento y demasiado poco conocido en las mismas en cuanto a su verdad; por otra parte ellas constituyen una dialéctica demasiado insatisfactoria —no consiste sino en antítesis forzadas: en mi *Lógica*, según creo, las he examinado según merecen—. Infinitamente mejor es la dialéctica de los antiguos eleatas y los ejemplos que se nos han conservado acerca de ello. Dado que, propiamente, en un conjunto sistemático cada nuevo concepto surge mediante la *dialéctica del precedente*, el profesor, que conoce esta condición de lo filosófico, posee la libertad de ensayar por doquier con la dialéctica, con la frecuencia que desee y cuando

dicha dialéctica no encuentre aceptación, dejarla a un lado y pasar sin ella al próximo concepto.

Lo *tercero* es lo propiamente *especulativo* es decir, el conocimiento de los *opuestos en su unidad* —o más exactamente, consiste en que los opuestos, en su verdad, sean uno—. Sólo esta forma especulativa es lo propiamente filosófico. Es naturalmente lo *más difícil*; ella es la verdad; ella misma se encuentra presente bajo una doble forma: 1. bajo una forma más común que se halla más próxima a la *representación*, a la *imaginación*, también al *corazón*, por ejemplo, cuando se habla de la vida universal de la naturaleza, que se mueve a sí misma y se configura a través de formas infinitas —panteísmo y conceptos de este estilo— cuando se habla del amor eterno de Dios que crea para amar, para contemplarse a sí mismo en su Hijo eterno, y, después, en un Hijo abandonado a la temporalidad, al mundo y cosas por el estilo. El derecho, la autoconciencia, lo práctico en general, contiene ya en y para sí mismos los principios o los comienzos de ello, y acerca del *espíritu* y de lo *espiritual* tampoco se ha de decir propiamente *una* palabra que no sea especulativa, pues él es la unidad consigo en el ser-otro; de lo contrario se habla tan sólo de piedras y carbones, incluso cuando se utilizan las palabras alma, espíritu, Dios. Ahora bien, cuando se habla acerca de lo espiritual de un modo meramente abstracto o intelectual, el contenido puede, no obstante, ser especulativo —así como el contenido de la religión consumada es sumamente especulativo—. Pero entonces la exposición, ya sea llevada a cabo de una forma entusiasta o bien, si esto no ocurre, ya sea a modo de una narración, sólo conduce el objeto al ámbito de la *representación*, no al del concepto.

Sólo lo *concebido*, y esto significa lo especulativo que procede de la dialéctica, constituye lo filosófico bajo la *forma del concepto*. De ello sólo se puede hacer un uso módico en la enseñanza del Gimnasio; sólo es comprendido, en general, por unos pocos y, en parte, tampoco se puede saber debidamente si es comprendido por ellos. El *aprender a pensar especulativamente*, cometido que la Normativa señala como la determinación fundamental de la enseñanza preparatoria de la filosofía, ha de ser considerado por consiguiente, sin duda, como la meta necesaria; la *preparación* para ello es el pensamiento abstracto

y después el dialéctico y, además, la adquisición de *representaciones* de contenido especulativo. Dado que la enseñanza impartida en el Gimnasio tiene esencialmente un carácter preparatorio, ella podrá consistir sobre todo en trabajar con vistas a estos aspectos del filosofar.

Acerca de la enseñanza de la filosofía en los Gimnasios

Informe al ministerio del Culto, la Enseñanza
y la Sanidad del reino de Prusia

Berlín, 16 de abril de 1822

El Ministerio real, en el gracioso Rescripto del 1 de noviembre del año pasado en el que se me encargaba que informara acerca de las repeticiones llevadas a cabo por el *Dr. von Henning*, se ha dignado a la vez, habida cuenta de que desde muchos sitios se ha formulado la queja de que los jóvenes estudiantes acostumbran a llegar a la Universidad sin la debida preparación para el estudio de la filosofía, tomar en consideración muy graciosamente las observaciones que a este respecto le presento muy respetuosamente y encargarme emitir un Informe acerca de cómo se podría organizar en los Gimnasios una preparación adecuada sobre este punto.

En este sentido, me tomo en primer lugar la libertad de indicar que las medidas que se adopten en los Gimnasios con vistas a remediar aquella deficiencia sólo podrían, de por sí, mostrar su eficacia sobre aquéllos que hayan frecuentado esos centros antes de acceder a la Universidad. Pero de acuerdo con las leyes vigentes, los rectores de las Universidades tienen instrucciones de aceptar como miembros de la Universidad a jóvenes ignorantes y sin formación, sólo con que tales jóvenes lleven consigo un *certificado* acerca de esa su total inmadurez. La normativa más antigua, que se hallaba en vigor en las Universidades, de acuerdo con la que el decano de aquella Facultad en la que solicitaba ingresar alguien que quería estudiar, le sometía a un examen, — que degeneró por cierto en una formalidad — siempre había dejado, no obstante, aún, a las Universidades la posibilidad y la autorización de excluir a personas totalmente carentes de formación y madurez. Si una disposición que podría ser extraída de los estatutos de esta Universidad (Sección VIII, § 6, artículo I, pág. 43) parecía hacer frente a la pretensión planteada y a la

práctica, su efecto queda, no obstante, anulado por la disposición, más precisa que se halla en el edicto del 12 de octubre de 1812 referente al examen de los alumnos que han de acceder a la Universidad, y conforme a la que se rige la práctica. En cuanto miembro de la comisión científica examinadora, en la que el Ministerio real se ha dignado integrarme, he tenido ocasión de ver que la ignorancia de quienes se procuran un certificado para ingresar en la Universidad pasa por todos los niveles y que una preparación que habría de ser organizada para un número más o menos considerable de tales sujetos tendría que comenzar, a veces, por la ortografía de la lengua materna. Dado que soy, a la vez, profesor de esta Universidad, no puedo menos —ante esta visión de cómo carecen de todo conocimiento y formación quienes estudian en la Universidad—, de horrorizarme, por lo que a mí y a mis colegas se refiere, cuando pienso que hemos de estar destinados a impartir la enseñanza a estas personas y que hemos de asumir un grado de responsabilidad si no se alcanza a menudo el fin que el Gobierno Supremo mediante su destino de fondos, se propone respecto a la Universidad, el fin consistente en que quienes abandonen la Universidad no sólo estén preparados para ganar su sustento sino también en que su espíritu esté formado. El que la reputación y la estima de los estudios universitarios no ganen tampoco mediante la admisión de jóvenes totalmente inmaduros es algo que no necesita ser expuesto ulteriormente.

Me permito aquí hacer mención respetuosamente al Ministerio real de la experiencia que he hecho en la Comisión científica examinadora, a saber —en la medida en que en dichos exámenes se intenta que aquéllos a quienes no se les considera todavía debidamente preparados para la Universidad, *sean instruidos* acerca del alcance de sus conocimientos mediante la certificación que les es extendida sobre ello y de ofrecerles de este modo al alcance de la mano *el consejo* de que no frecuenten todavía la Universidad, sino que completen previamente la preparación que les falta— esta meta no parece ser alcanzada a menudo ya por el hecho de que a tales examinados, a quienes se ha certificado su ignorancia, no se les dice con ello nada nuevo sino que ellos, con la plena conciencia de no tener noción alguna del latín, el griego, las matemáticas o la historia, han tomado

la decisión de frecuentar la Universidad y una vez tomada esta decisión no buscan otra cosa ante la Comisión que conseguir mediante la certificación la posibilidad de ser matriculados; ellos conciben tanto menos que dicha certificación sea algo que les desaconseja frecuentar la Universidad cuanto que con ello, sea cual fuere el contenido, se les pone en la mano la condición para ser admitidos en la Universidad.

Para pasar ahora al objeto más preciso, señalado por el Ministerio real, a saber, *la preparación en los Gimnasios para el pensamiento especulativo* y *el estudio de la filosofía*, me veo obligado a partir, en este punto, de la distinción entre una preparación *más material* y otra *más formal*; y aunque aquélla sea, desde luego, indirecta y más alejada, creo que puedo considerarla como el verdadero fundamento del pensamiento especulativo y que, por consiguiente, no cabe pasarla aquí por alto. Pero en cuanto son los mismos estudios gimnasiales los que he de considerar como la parte material de aquella preparación, sólo necesito nombrar estos objetos y mencionar la relación con el fin de que se trata aquí.

Uno de los objetos que desearía incluir aquí sería *el estudio de los Antiguos*, en cuanto que a través de él el ánimo y la representación de la juventud son introducidos en las grandes concepciones históricas y artísticas de los individuos y los pueblos, de sus hechos y sus destinos así como de sus virtudes, de sus principios éticos y de su religiosidad. Pero para el espíritu y su actividad más profunda, el estudio de la literatura clásica sólo puede resultar verdaderamente fructífero en la medida que en las clases superiores de un Gimnasio el conocimiento formal de la lengua sea considerado más bien como medio, convirtiendo, por el contrario, aquella materia en lo fundamental y reservando el aspecto más erudito de la filología para la Universidad y para aquellos que se quieren dedicar exclusivamente a la filología.

Pero la *otra materia* no sólo contiene para sí el contenido de la verdad, el cual constituye también el interés de la filosofía según la forma peculiar del conocimiento, sino que posee en ella al mismo tiempo la conexión inmediata con el aspecto formal del pensamiento especulativo. Bajo este punto de vista tendría que hacer mención aquí

del *contenido dogmático de nuestra religión*, en cuanto que éste no sólo contiene la verdad en y para sí sino también en cuanto que la eleva de tal manera hacia el pensamiento especulativo que él mismo lleva consigo, de forma inmediata, la contradicción respecto al entendimiento y la refutación del razonamiento (*Ràsonnement*). Pero que este contenido llegue a poseer esta relación propedéutica respecto al pensamiento especulativo, dependerá de si en la enseñanza de la religión se expone la doctrina dogmática de la Iglesia acaso tan sólo como un asunto histórico, sin infundir la veneración verdadera, profunda por la misma, sino poniendo lo fundamental en generalidades deístas, en doctrinas morales o incluso tan sólo en sentimientos subjetivos. En esta forma de exposición se educa más bien la disposición anímica opuesta al pensamiento especulativo, se coloca en primer término la presunción del entendimiento y de la arbitrariedad, la cual conduce entonces, de una forma inmediata, o bien a la simple indiferencia hacia la filosofía o bien recae en sofistería.

Estas dos materias, las concepciones clásicas y la verdad religiosa, a saber, en la medida en que ella represente todavía la antigua doctrina dogmática de la Iglesia, yo las consideraría hasta tal punto como la parte sustancial de la preparación para el estudio de la filosofía que si la mente y el espíritu del joven no se hubieran llenado con ellas, al estudio universitario le estaría reservada la tarea, apenas ya realizable, de sensibilizar por vez primera al espíritu respecto a un contenido sustancial y de superar la vanidad y la orientación, ya existentes, hacia los intereses ordinarios que, por lo demás, consiguen ahora tan fácilmente ser satisfechos.

La esencia peculiar de la filosofía debería consistir en que aquel contenido sólido alcanzara forma especulativa. Pero el mostrar que la exposición de la filosofía haya de ser excluida, no obstante, de la enseñanza del Gimnasio y ser reservada para la Universidad es una tarea de la que estoy dispensado por el alto Rescripto del Ministerio real, que ya presupone, él mismo, esta exclusión.

De esta forma, a la enseñanza en el Gimnasio le queda asignada, para sí misma, la condición de *miembro intermedio*, que ha de ser considerado como el tránsito desde la representación y la fe, que versan sobre la materia sólida, al pensamiento filosófico. Dicha ense-

ñanza habría de consistir en ocuparse con las *representaciones universales* y, más en concreto, con las *formas de pensamiento*, tal como le son *comunes* al pensamiento meramente razonante y al filosófico. Una tal ocupación tendría con el pensamiento especulativo la relación más precisa según la que éste, por una parte, presupone una ejercitación en el moverse en los pensamientos abstractos, de por sí, dejando a un lado la materia sensible que todavía está presente en el contenido de las matemáticas y, por otra parte, las formas de pensamiento, cuyo conocimiento fue facilitado por la enseñanza, no sólo han de ser utilizadas más tarde por la filosofía sino que constituyen también una parte fundamental del material, que ella elabora. Precisamente *esta familiarización y habituación consistente en relacionarse con pensamientos formales*, constituiría aquello que cabría considerar como la preparación más directa para el estudio universitario de la filosofía.

En lo referente al ámbito más determinado de los conocimientos, al que se limitaría, a este respecto, la enseñanza gimnasial, quisiera excluir ante todo, de una forma expresa, la *historia de la filosofía*, por más que ella se presente a menudo, a primera vista, como apropiada para tal finalidad. Pero sin la presuposición de la Idea especulativa, ella no se convierte ciertamente en otra cosa que en una narración de opiniones contingentes, ociosas, y conduce fácilmente a producir —y a veces se podría considerar un tal efecto como un fin de la misma y de su recomendación— una opinión desfavorable, despectiva, de la filosofía y, de una forma particular, también la representación de que en lo referente a esta ciencia todo se ha reducido a un esfuerzo inútil y que para los jóvenes estudiantes todavía sería un esfuerzo más inútil ocuparse con ella.

Por el contrario, entre los conocimientos que han de ser incluidos en la preparación en cuestión, yo mencionaría:

1. La llamada *psicología empírica*. Las representaciones acerca de las sensaciones de los sentidos externos, acerca de la imaginación, de la memoria y de las otras capacidades anímicas son ya ciertamente, de por sí, algo tan familiar que una exposición que se limitara a esto fácilmente resultaría trivial y pedante. Pero, por una parte, esa exposición quedaría excluida de la Universidad con tanta mayor razón si se ha llevado a cabo ya en el Gimnasio; por otra parte, se podría

reducir a una introducción a la lógica, si bien, en todo caso, se tendría que hacer mención previa de las otras actividades espirituales distintas del pensamiento en cuanto tal. Acerca de los sentidos externos, las imágenes y representaciones, después acerca de la conexión, de la así llamada asociación de las mismas, después, además, acerca de la naturaleza de las lenguas, especialmente acerca de la diferencia entre las representaciones, los pensamientos y los conceptos, siempre sería posible traer a colación muchas cosas interesantes y también útiles en la medida en que el último objeto, si se pusiera también de manifiesto la parte que compete al pensamiento en la intuición, etc., proporcionaría una introducción más directa al ámbito de la lógica.

2. Pero como objeto fundamental cabría considerar *a los elementos de la lógica*. Eliminando el significado y el tratamiento especulativo, la enseñanza podría extenderse a la teoría del concepto, del juicio y del silogismo y de sus figuras, después a la teoría de la definición, la división, la demostración y el método científico, completamente a la antigua usanza. En la teoría del concepto ya se da cabida normalmente a determinaciones que pertenecen, de una forma más precisa, al campo de la ontología tradicional; también se acostumbra a presentar una parte de la misma bajo la forma de leyes del pensamiento. Sería provechoso añadir aquí una familiarización con las categorías kantianas, en cuanto los así llamados conceptos originarios del entendimiento y, dejando a un lado el resto de la metafísica kantiana, se podría aún alumbrar, no obstante, mediante la mención de las antinomias, al menos una visión panorámica negativa y formal de la razón y las ideas.

A favor de la vinculación de esta enseñanza con la formación gimnasial habla la circunstancia de que ningún objeto es menos susceptible de ser valorado por la juventud de acuerdo con su importancia o utilidad. El hecho de que este punto de vista se haya venido abajo, también de una forma más general, constituye ciertamente el motivo fundamental por el cual dicha enseñanza, impartida en otro tiempo, haya sido desapareciendo poco a poco. Además, tal objeto es demasiado poco atractivo para incitar a la juventud, de una forma general, al estudio de la lógica durante su periodo universitario, en el que está a su arbitrio de qué conocimientos decida ocuparse

aparte del estudio con vistas a su profesión; también podría darse el caso de que profesores de ciencias positivas desaconsejen a los estudiantes el estudio de la filosofía, bajo la que ellos también podrían comprender por cierto el estudio de la lógica. Pero si se introduce esta enseñanza en los Gimnasios, los alumnos que hayan tomado parte en ella habrán hecho, al menos una vez, la experiencia de haber recibido en la mente pensamientos formales y de haberlos tenido allí. Habría que considerar como un efecto subjetivo altamente significativo el que se llama la atención de los jóvenes acerca del hecho de que hay, para sí, un reino del pensamiento y de que los pensamientos formales constituyen ellos mismos un objeto de consideración, —y un objeto ciertamente al que la autoridad pública, mediante tal organización de la enseñanza sobre ese tema, concede ella misma una importancia—.

El que ese objeto no sobrepasa la capacidad de comprensión de un alumno del gimnasio lo confirma ya, de por sí, la experiencia general más antigua, y si me está permitido hacer mención de la mía, he de decir que no sólo en cuanto profesor, a lo largo de varios años, de las ciencias preparatorias filosóficas y de religión y como rector de un Gimnasio he tenido diariamente ante los ojos la capacidad y la receptividad de dichos alumnos respecto a tal objeto, sino que me acuerdo también de haber aprendido a mis doce años, debido al hecho de estar destinado al Seminario teológico de mi patria, las definiciones wolffianas acerca de la llamada *Idea clara* y a los catorce de haber dominado todas las figuras y reglas de los silogismos y que a partir de entonces todavía las sigo sabiendo hoy. Si ello no significara desafiar demasiado los actuales prejuicios acerca del pensar por sí mismo, la actividad productiva, etc., no tendría inconveniente en proponer algo de este género para la enseñanza de esta rama en el Gimnasio; pues para poseer un conocimiento, sea el que fuere, incluso el más elevado, es preciso tenerlo en la memoria, bien se comience por aquí o se termine con esto; si se comienza por esto se tiene más libertad y oportunidad de pensarlo a él mismo. Además, mediante este procedimiento, se podría contribuir de la forma más segura a lo que el Ministerio real quiere evitar, a saber, que la enseñanza de la filosofía en los Gimnasios se pierda en un formalismo vacío o sobrepase los límites de la enseñanza escolar.

3. El último punto de vista está en conexión con los motivos de mayor relieve para *excluir* del Gimnasio la *metafísica propiamente dicha*. No obstante, habría *un* aspecto, procedente de la antigua filosofía wolffiana, que podría ser objeto de consideración, a saber, lo que se exponía en la *Theologia naturalis* bajo el nombre de *pruebas de la existencia de Dios*. La enseñanza gimnasial no podrá, de por sí, soslayar la conexión de la doctrina acerca de Dios con la finitud y contingencia de las cosas mundanas, con las relaciones finalísticas que tienen lugar en el seno de las mismas, etc., pero al sentir humano, carente de prevenciones, le resultará eternamente manifiesta esta conexión, sea lo que fuere lo que objete en contra una filosofía crítica. Pero aquellas llamadas pruebas no contienen otra cosa que un desglosamiento formal de aquel contenido que está presente, de por sí, en la enseñanza gimnasial. Ellas necesitan ciertamente un ulterior perfeccionamiento a través de la filosofía especulativa para corresponder de hecho a lo que el sentir humano, carente de prevenciones, contiene en su despliegue. Respecto a la ulterior consideración especulativa, la familiarización provisional con aquel proceso formal tendría su interés más inmediato.

4. De una forma semejante, en la enseñanza gimnasial acerca de la *moral* se podrían utilizar conceptos correctos y determinados acerca de la naturaleza de la voluntad y la libertad, del derecho y del deber. Esto resultaría tanto más factible en las clases superiores, cuando dicha enseñanza se encuentra vinculada a la enseñanza de la religión, que se imparte en todas las clases y que, por consiguiente, se prolongará ciertamente entre 8 y 10 años. También podría parecer que en nuestro tiempo resulta todavía más necesario contrarrestar mediante conceptos correctos acerca de la naturaleza de las obligaciones del hombre y del ciudadano, la mentalidad banal acerca de cuyos frutos, que también se han llegado a producir ya a nivel del Gimnasio, tanto ha llegado a trascender públicamente.

Tal sería la modesta opinión que ofrezco con todo el respeto al Ministerio real acerca de la *extensión del contenido* de los estudios filosóficos preparatorios en los Gimnasios. En lo que se refiere, todavía, pongamos por caso, a la extensión en cuanto al *tiempo*, y asimismo el orden a seguir en la exposición de aquellos conocimientos, no se-

ría preciso recordar bajo este punto de vista sino lo dicho acerca del ámbito religioso y moral. En cuanto a los conocimientos iniciales de la *psicología* y de la *lógica* cabría indicar que si se dedican a ello *dos horas* semanales en *un* curso anual habría que tratar la parte psicológica sobre todo como introducción y hacerla preceder a la lógica. Si con el mismo número de horas, que cabría considerar como suficiente, se dedicaran a dicho cometido, por ejemplo, tres o cuatro cursos semestrales resultaría posible aportar una información más precisa acerca de la naturaleza del espíritu, de sus actividades y estados, y entonces podría ser más provechoso comenzar por la enseñanza de la lógica, simple y abstracta, y, por ello, fácil de comprender. Ello tendría lugar así en un periodo más temprano en el que la juventud se muestra todavía dócil respecto a la autoridad y se deja instruir por ella, y está menos contagiada por la pretensión de que, para ganar su atención, la cosa tendría que ajustarse a su representación y al interés de sus sentimientos.

La eventual dificultad consistente en aumentar las horas de la enseñanza gimnasial con otras dos nuevas, podría ser eliminada quizá, con el menor trastorno posible, mediante la supresión de una o dos horas en la llamada enseñanza de alemán y de la literatura alemana o, todavía de una forma más adecuada, mediante la supresión de las lecciones sobre la Enciclopedia jurídica, cuando dicha enseñanza se imparte a nivel del Gimnasio, sustituyendo las mismas por lecciones sobre lógica, con tanta más razón para que la formación *general* del espíritu no se desvirtúe ya en los Gimnasios, que han de ser considerados como dedicados exclusivamente a ella, y no parezca que ya se ha de introducir en ellos el adiestramiento con vistas a emplearse y a estudiar para ganarse la vida.

Por lo que se refiere, todavía, por último, a los *libros de texto* que cabría recomendar a los profesores con vistas a tal enseñanza preparatoria, no sabría indicar ninguno, entre los que conozco, como superior a los demás; pero la materia se encuentra, ciertamente, de una forma aproximada en cada uno de ellos y, desde luego, en los más antiguos, de un modo más rico, más determinado, menos mezclado con ingredientes heterogéneos, y una alta Instrucción del Ministerio real podría dar a conocer qué materias habría que destacar.

Acerca de la exposición de la filosofía en las Universidades

Carta ostensible al Consejero del Gobierno real de Prusia y
profesor Friedr. v. Raumer.

Nurenberg, 2 de agosto de 1816

Por la presente me permito, muy distinguido señor, incitado por nuestra conversación oral, a exponerle ulteriormente mis pensamientos acerca de la exposición de la *filosofía en las Universidades*. Debo rogarle muy encarecidamente que tenga a bien mostrarse indulgente también en lo referente a la forma y que no exija mayor grado de desarrollo y de cohesión del que se puede ofrecer en una carta apresurada, que os debe alcanzar todavía próximo a nosotros.

Comienzo inmediatamente con la observación acerca de cómo, en general, este objeto pueda convertirse en tema de discusión, dado que, sin duda, puede parecer una cosa muy simple que respecto a la exposición de la filosofía sólo ha de valer lo mismo que vale acerca de las otras ciencias; a este respecto no quiero detenerme con la observación de que también se ha de exigir de ella que concilie la claridad con la profundidad y un grado de desarrollo adecuado, con la observación de que ella también comparte este destino con la enseñanza de las otras ciencias en una Universidad, según el que debe organizarse en función del tiempo asignado —normalmente un semestre— y de que de acuerdo con esto sea preciso conceder más extensión o dar un tratamiento más breve a la ciencia en cuestión, etc. El tipo de perplejidad que se puede percibir actualmente respecto a la exposición de la filosofía, ha de ser atribuido ciertamente al giro que ha tomado esta ciencia y de donde ha surgido la situación presente según la que el antiguo enfoque científico de la misma y las ciencias particulares en que era dividida la temática filosófica han quedado más o menos anticuados en cuanto a la forma y al contenido, pero de modo que, por otra parte, la idea de filosofía que la ha reemplazado carece todavía de elaboración científica y el material de las

ciencias particulares ha alcanzado de una forma imperfecta, o bien no ha alcanzado todavía, su reformulación y su asunción en la nueva idea. Vemos, por consiguiente, por un lado *cientificidad* y ciencias *sin interés*, por el otro, *interés*, sin *cientificidad*.

Por ello, también, lo que vemos exponer por regla general en las Universidades y en los documentos escritos son, todavía, algunas de las antiguas ciencias, la lógica, la psicología empírica, el derecho natural, quizá todavía la moral; pero también a aquéllos que, por lo demás, se atienen aún a lo más antiguo, la *metafísica* se les ha ido a pique, de la misma forma en que se le ha ido el Derecho público alemán a la Facultad de derecho; si en esta situación las restantes ciencias, que constituían por lo demás la metafísica, no son tan echadas de menos, tal debe ser el caso al menos en lo referente a la *teología natural*, cuyo objeto era el conocimiento racional de Dios. Respecto a aquellas ciencias, que todavía se han conservado, especialmente la lógica, parece casi que en la mayoría de los casos son sólo la tradición y la consideración de la utilidad formal de la formación del entendimiento, quienes las mantienen todavía en pie; pues su contenido, así como también su forma y la de las restantes ciencias, se encuentran demasiado en contraste con la idea de filosofía, a la que se ha trasladado el interés y con el estilo de filosofía asumido por ella, como para que ellos puedan proporcionar todavía una satisfacción suficiente. Aún cuando la juventud comience a partir de ahora el estudio de las ciencias, ella, no obstante, ya se encuentra influenciada, aún cuando no fuera más que por un rumor indeterminado de otras ideas y de otros estilos, de forma que emprende el estudio de esas ciencias sin el debido prejuicio acerca de su autoridad e importancia y ocurre fácilmente que no encuentra algo cuya espera ya había sido suscitada en ella; desearía señalar que también la enseñanza de tales ciencias, a causa de la oposición imponente que haya suscitado alguna vez, no puede ser impartida ya con la despreocupación y la plena confianza con que tenía lugar en otro tiempo; un estado de inseguridad y de irritación que surge de todo ello no contribuye, por tanto, a procurarle aceptación y crédito.

Por otro lado, la nueva idea todavía no ha cumplido con la exigencia de articular el amplio campo de objetos, que pertenecen a la

filosofía, en un todo ordenado, formado a través de sus partes. La exigencia de conocimientos determinados y la verdad, por lo demás reconocida, según la que el todo sólo puede ser aprehendido verdaderamente mediante la elaboración de las partes, no sólo han sido pasadas por alto sino que también han sido rechazadas con la afirmación de que la *determinabilidad* y la *pluralidad* de *conocimientos* resultan *superfluos* para la Idea, de que incluso le son *contrarias* y de que se encuentran por debajo de ella. De acuerdo con tal punto de vista, la filosofía resulta algo tan compendioso como la medicina o al menos como la terapia en tiempos del sistema de Brown, de acuerdo con el cual podía ser despachada en una media hora. No obstante, quizá ha conocido usted personalmente, en Munich, a un filósofo que pertenece a este estilo intensivo; Franz Baader publica de vez en cuando un par de pliegos que habrían de contener toda la esencia de toda la filosofía o de una ciencia particular de la misma. Quien sólo publica de esta manera, posee, todavía la ventaja de la creencia del público de que también él dominará la exposición de tales pensamientos universales. Pero, todavía en Jena, he presenciado la entrada en escena de Friedrich Schlegel con sus lecciones sobre filosofía trascendental; a las seis semanas había concluido su curso no precisamente para satisfacción de sus oyentes que habían esperado y pagado uno semestral. Hemos visto conceder un mayor desarrollo a las ideas universales con la ayuda de la *fantasía*, que llevó a cabo una mezcolanza de lo alto y lo bajo, de lo próximo y lo lejano, de una forma brillante y oscura, a menudo en un sentido más profundo y, con la misma frecuencia, con una total superficialidad y, con vistas a ello, echó mano especialmente de aquellas regiones de la naturaleza y del espíritu que son para sí mismas oscuras y arbitrarias. Un camino opuesto hacia un mayor desarrollo es el *crítico* y el *escéptico*, que en el material existente posee un contenido en el que progresa y que, por lo demás, no consigue otra cosa que la insatisfacción y el aburrimiento de los resultados negativos. Aun cuando este camino sirve, tal vez, para ejercitar la agudeza, mientras que el recurso a la fantasía podría producir el efecto de provocar una fermentación transitoria del espíritu, quizá también lo que se denomina *edificación*, y de insuflar en unos pocos la idea universal misma, ninguno de estos enfoques

aporta, sin embargo, lo que se ha de aportar y que es el *estudio* de la *ciencia*.

En los comienzos de la nueva filosofía, a la juventud le complacía inicialmente poder despachar el estudio de la filosofía, e incluso de las ciencias en general, con algunas fórmulas generales que deberían contenerlo todo. Las consecuencias que se derivaron de esta opinión: *falta de conocimientos, ignorancia* tanto en lo referente a los *conceptos filosóficos*, como también a las *ciencias profesionales especiales* experimentaron, no obstante, por parte de las exigencias del Estado así como por parte de la restante cultura científica una contradicción y un rechazo práctico demasiado serios como para que esa presunción no quedara desacreditada. Así como la necesidad interna de la filosofía exige ser desarrollada científicamente y en sus partes, así también me parece éste el punto de vista acorde con la época; no se puede retornar a sus antiguas ciencias; pero la masa de conceptos y de contenido que ellas implicaban tampoco puede ser ignorada sin más; también la nueva forma de la Idea exige su derecho, y el antiguo material necesita, por consiguiente, una reformulación que se adecúe al punto de vista actual de la filosofía. Ciertamente, este punto de vista acerca de lo que es acorde con la época sólo puedo proponerlo como una apreciación subjetiva, así como también he de considerar ante todo como un enfoque subjetivo, el que he tomado en mi elaboración de la filosofía, cuando me he propuesto tempranamente esa meta; acabo de terminar la publicación de mis trabajos sobre lógica y debo esperar cómo acoge el público este modo de proceder.

Pero al menos creo poder aceptar esto como correcto: que la enseñanza de la filosofía en las Universidades no puede conseguir lo que tiene que conseguir —*una adquisición de conocimientos determinados*—, a no ser que revista un desarrollo determinado, metódico que abarque y *ordene* el detalle. Esta ciencia, como cualquier otra, sólo es susceptible de ser aprendida de esta forma. Aun cuando el profesor pueda evitar esta palabra, debe ser consciente de que se trata de esto ante todo y de una forma esencial. Se ha convertido en un prejuicio no solo del estudio de la Filosofía, sino también de la Pedagogía —y aquí todavía en mayor medida— que el *pensar por sí mismo* ha de ser desarrollado y ejercitado en el sentido de que, en primer lugar, en

ese estudio el *material no importa* y, en segundo lugar, el plantear el problema como si el *aprender fuera opuesto al pensar por sí mismo*, puesto que de hecho el pensar sólo se puede ejercitar en un material que no sea un producto o una elaboración de la fantasía o alguna intuición, llámese sensible o intelectual, sino que es un *pensamiento* y, además, un pensamiento sólo puede ser aprendido mediante el hecho de que *él mismo es pensado*. De acuerdo con un error común, parece que a un pensamiento sólo se le puede imprimir el sello de lo pensado por sí mismo cuando discrepa del pensamiento de otros hombres, en cuyo marco suele, pues, encontrar su aplicación la conocida expresión según la que lo nuevo no es verdadero y lo verdadero no es nuevo; por lo demás de ahí ha surgido la obsesión de acuerdo con la que *cada uno quiere tener su propio sistema* y de acuerdo con la que una ocurrencia es tanto más original y excelente cuanto más banal y disparatada es, porque precisamente por ello demuestra, de la mejor manera, su carácter peculiar y su diferenciación de lo que piensan otros.

De una forma más precisa, la filosofía alcanza mediante su determinabilidad la aptitud para ser aprendida, en la medida en que sólo de esa forma se hace *clara, comunicable y capaz* de convertirse en un *bien común*. Así como ella, por un lado, pretende ser objeto de un estudio particular, sin constituir de suyo un bien común por el hecho de que cada hombre esté dotado, en general, de razón, así también, su comunicabilidad universal le priva de la apariencia que revistió, entre otros, también en tiempos recientes y de acuerdo con la cual vendría a constituir una *idiosincrasia* de algunas cabezas trascendentales y, de una forma acorde con su verdadera posición, se agregará como *segunda ciencia* a la *filología* en cuanto *primera ciencia propedéutica* para una profesión. En esto queda siempre abierto que algunos se detengan en esta *segunda etapa*, pero al menos ello no ocurre por el motivo que se daba en muchos que se hicieron filósofos por no haber aprendido en general *nada de interés*. Por lo demás, aquel peligro ya no parece, en líneas generales, tan grande, como he declarado anteriormente y, en todo caso, parece menor que el de quedarse estancado, de forma inmediata, en la *filología*, el primer nivel. Una filosofía desarrollada científicamente ya hace justicia, dentro de sí misma, al pensamiento determinado y al conocimiento profundo, y

su *contenido*, lo que hay de universal en el ámbito natural y espiritual, *conduce de por sí*, inmediatamente, *a las ciencias positivas*, que muestran este contenido bajo una forma concreta, ulteriormente, desarrollado y aplicado de tal manera que, a la inversa, el estudio de estas ciencias se muestra como necesario para una comprensión profunda de la filosofía; mientras que, por el contrario, el estudio de la filología, una vez que se sume en el detalle el cual, de una forma esencial, sólo ha de permanecer como medio, posee algo tan extraño y apartado de las restantes ciencias, que sólo se dan en ella un vínculo precario y unos pocos puntos de transición hacia una ciencia y hacia una profesión de lo real.

En cuanto ciencia propedéutica, la filosofía tiene como cometido, de una forma especial, la formación y la ejercitación formal del entendimiento; pero ésto sólo puede conseguirlo distanciándose por completo de lo fantástico, mediante la determinabilidad de los conceptos y un modo de proceder coherente y metódico; ella debe poder procurar aquella ejercitación en mayor medida que las matemáticas dado que no posee, como éstas, un contenido sensible.

He mencionado anteriormente la *edificación*, la cual es a menudo algo que se espera de la filosofía; en mi *opinión*, ésta no debe ser nunca *edificante*, ni siquiera cuando se la expone a la juventud. Pero ella tiene que satisfacer una necesidad emparentada con esto, que yo quisiera, todavía, abordar brevemente. En efecto, cuanto más la época reciente ha impulsado de nuevo la orientación hacia una materia sólida, hacia unas ideas más elevadas y hacia la religión, tanto menos, y en menor medida que nunca, resulta suficiente para ello la forma del sentimiento, de la fantasía, de los conceptos confusos. El cometido de la filosofía debe consistir en justificar ante la inteligencia la realidad sustancial, en captarla y comprenderla mediante pensamientos determinados y de esta manera preservarla de desviaciones confusas. Respecto a esto, así como en general respecto a su contenido, tan sólo quisiera mencionar todavía el fenómeno singular según el que un filósofo expone en ella algunas ciencias más o menos, o bien diferentes, que las que expone otro; la materia, el mundo natural y espiritual, es siempre el mismo, y así también la filosofía debe estar compuesta por las mismas ciencias particulares. Aquella diversidad

se ha de atribuir ciertamente, de una forma principal, a la confusión que no permite avanzar hasta conceptos determinados y diferencias firmes; también puede contribuir lo suyo el estado de perplejidad que se produce si se ha de exponer una reciente filosofía trascendental junto con la antigua lógica, Teología natural junto con una metafísica escéptica. Ya he indicado que la antigua materia necesitaba, en efecto, una reformulación efectiva sin que quepa simplemente dejarla a un lado. Por lo demás, está suficientemente determinado de qué ciencias debe constar la filosofía; lo universal totalmente abstracto pertenece a la *Lógica*, con todo lo que de ello también comprendía en sí, en otro tiempo, la metafísica; lo concreto se divide en *Filosofía de la Naturaleza*, que sólo versa sobre una parte del todo, y en *Filosofía del Espíritu*, a la que pertenecen, además de la psicología junto con la antropología, la teoría del derecho y de los deberes, también la estética y la filosofía de la religión; se ha de añadir todavía la historia de la filosofía. Sea cual fuere la diferencia que pudiera existir a nivel de los principios, la naturaleza del objeto lleva consigo una división en las ciencias mencionadas y su tratamiento necesario.

Acercas de las medidas externas como apoyo de la enseñanza, por ejemplo entrevistas, me abstengo de añadir nada, pues veo con horror lo mucho que me he extendido ya y cuánto he abusado de su indulgencia; sólo añado todavía el deseo cordial acerca de la feliz prosecución de su viaje, con la seguridad de mi alta estima y consideración.

Informe acerca de la posición del Instituto real respecto a los demás Institutos de enseñanza

Nuremberg, 19 de septiembre de 1810

¡Comisariado general real!

Mediante un Rescripto muy gracioso del Comisariado general real del 15 de agosto del presente año se le ha remitido al rectorado, que suscribe, el Decreto Ministerial real, dado en Munich el 1 de agosto, según el que habría que «comitir muy humildemente, con la participación de algunos profesores, un dictamen detallado, tomando en cuenta de una forma muy fundamental tres cuestiones, acerca de los resultados obtenidos hasta ahora, aun cuando se trate todavía de experiencias incompletas, en lo referente al Instituto real, así, como acerca de los deseos del público que se hayan observado»¹.

El que suscribe, de acuerdo con este altísimo mandato, ha mantenido el 18 de agosto una reunión sobre este tema con los profesores del Gimnasio y con ambos vicerrectores, pero debido a la celebración de exámenes y a las tareas de distribución de premios, sólo más tarde ha podido redactar el muy humilde informe sobre dicha reunión.

Los deseos del público y sobre todo las experiencias acerca del objeto mencionado deben, según la naturaleza de la cosa, ser planteados más bien al rectorado del Instituto real que al rectorado que suscribe; a éste le faltan los datos más precisos que son necesarios para el enjuiciamiento y, por tanto, a este respecto sólo puede extenderse a los aspectos que caen dentro su horizonte.

Cabría comenzar con la observación previa de que los deseos del público en general no serán tomados aquí en consideración en modo alguno, dado que hay padres que sólo desean ver que se produzca

¹ Hegel va a aprovechar, sin embargo, esta circunstancia para hacer una decidida defensa de la bondad de la enseñanza humanística impartida en el Gimnasio (N del T)

el éxito de sus hijos en el mundo con el menor esfuerzo posible por parte de éstos y los menores costes por parte suya, que consideran como un mero medio y como una agria condición a la lamentablemente imprescindible formación espiritual y científica, de la que con gusto verían dispensados a sus hijos, o que al menos cumplieran con este trámite tan rápida y cómodamente como fuera posible. De una forma especial en lo referente a la lengua griega y a la latina, tales padres sólo se acuerdan del duro esfuerzo que en su juventud se vieron precisados a dedicarle en el marco de unas malas instituciones y según unos malos métodos; pero en parte son desagradecidos con esta enseñanza y creen no ver ninguna utilidad en ella, si no hacen ningún uso directo de estas lenguas, —porque ellos no llegaron a comprender y a tomar conciencia del influjo espiritual que aquella formación ha tenido sobre ellos y, sin que lo sepan, la sigue teniendo todavía—. Por encima de los puntos de vista de esta parte del público que desca para sus hijos la cosecha, sin que hubieran tenido la necesidad de cultivar la tierra y de sembrar, se encuentra situada la mejor parte del público mismo, pero, en mayor medida todavía, el Gobierno supremo ccha abajo tales deseos mediante las exigencias que dicha instancia altísima fija, tanto en lo relativo a la aptitud para el servicio del Estado en sus ramas particulares como también en lo referente a la formación general de un servidor del Estado, que posee un influjo tan grande, incluso el más grande, sobre aquella aptitud particular.

Mediante estas exigencias y mediante las necesidades del Estado se establece, de una forma especial, qué tipo de necesidades debe tener el público, de un modo más preciso, en lo referente a los Institutos docentes, en cuanto que en ellos se forma la juventud con vistas a su aptitud para el Estado y conforme con ello se establecen los destinos que le serán ofrecidos a la juventud, y los deseos del público de encontrar oportunidades de hacerlos idóneos para ello.

De acuerdo con lo que se ha concluido unánimemente en la reunión de profesores que ha tenido lugar, pareció por cierto como si no se hubiera reparado en un deseo particular del público, de haber tenido oportunidad pública de que los jóvenes, después de haber frecuentado dos años la Escuela real realizaran un curso de cuatro años

en un Instituto real para prepararse allí, en cuanto se trata de un centro de nivel medio, para la Universidad. A este respecto, no obstante, podrá aportar indicaciones precisas el rectorado del Instituto real, respecto a cuántos alumnos y de qué condición se encuentran en el mismo que no quieren, tal vez, realizar tan sólo un curso de un año o de dos, sino un curso completo de cuatro años y, por cierto, para frecuentar después la Universidad. No obstante, acerca de la cuestión de en qué medida el público pueda abrigar este deseo o lo pueda abrigar todavía más en el futuro, según las necesidades experimentadas, el rectorado, que suscribe, de acuerdo con la amplitud del mandato altísimo, cree tener que mencionar en este dictamen muy humildemente las siguientes circunstancias.

Considerados de una forma más precisa los *destinos* individuales, para los que es necesario un centro preparatorio superior, se ha de señalar que respecto a los alumnos destinados a la *teología* o a la *jurisprudencia*, el estudio gimnasial resulta imprescindible, según convicción unánime. Ante la cuestión de sí respecto a la *medicina* (considerados esta ciencia y su arte de un modo absoluto o al menos según el estado tal como están configurados, todavía, en el momento actual) ocurre otro tanto, hay que señalar que esta dilucidación no se encuentra bajo la competencia del rectorado, que suscribe; aquí sólo se debe hacer mención del hecho de que aún cuando para ello no fueran absolutamente necesarios los estudios gimnasiales, esta concepción, no obstante, todavía es claramente predominante en el público y de que difícilmente habrá un padre que no quiera que un hijo suyo, destinado a la medicina, realice aquellos estudios. Todavía más se ha de hacer mención de la disposición positiva según la que, de acuerdo con mandatos altísimos (Reg. B1., 1808, págs. 2.894 y ss.) los exámenes escritos y orales de los estudiantes de medicina ante el comité médico han de ser realizados en latín.

Se reconoce, además, esta necesidad para aquellos que deseen dedicarse a la *docencia* en las escuelas o en los Institutos de enseñanza.

Respecto a otros destinos, por el contrario, parece que se puede prescindir en mayor medida de los estudios gimnasiales. Sin duda su realización es sumamente deseable por parte de aquellos que «en la *especialidad de economía pública y de cameralística* aspiran a un puesto más

elevado que el de un mero oficial en una oficina» (Reg. B1. 1809, pág. 1332); además para los candidatos a *correos* (Reg. B1. 1808, pág. 937), para los alumnos de la escuela de *topografía* (Reg. B1. pág. 1657). Pero en la medida en que desde los Institutos reales se pueden extender certificados finales de madurez para la Universidad, ésto también tendrá que ampliarse a los últimos destinos mencionados. Hasta qué punto en lo referente a los aspirantes a los puestos superiores de la economía pública o cameralísticos quepa prescindir del conocimiento de los idiomas antiguos y de la literatura clásica y resulte indiferente para ellos realizar los estudios propios del Gimnasio o del Instituto real, es algo que se encuentra más allá del horizonte del rectorado que suscribe; él sólo tiene conocimiento de que el estudio de la ciencia cameralística acostumbra a menudo a estar unido con la jurisprudencia, así como también sucede que, según altísimas ordenanzas, los candidatos pueden examinarse ante ambas altas instancias competentes. El que suscribe debe, no obstante, dejar al criterio de consideraciones superiores hasta qué punto se pueda prescindir del estudio de la jurisprudencia respecto a los puestos financieros más elevados, y pasar por alto hasta qué punto, con ello, puedan ser examinados también de la formación superior que es peculiar del centro gimnasial. Al menos se ha de conceder esto, a saber, que aquéllos a los que esté expedito el camino a través del Instituto real, también pueden escoger el camino a través del Gimnasio, y lo máximo que se ha de decir podría ser acaso que ellos en el último aprenden quizás algo que no les es útil, de una forma directa, para el uso empírico, pero que, por el contrario, por esta vía consiguen a la vez la preparación adecuada para cualquier especialidad que se estudie en la Universidad.

De acuerdo con la experiencia realizada hasta ahora desde el Gimnasio, o bien se ha aconsejado por el rectorado a aquellos alumnos —en los que resultaba patente que no realizaban ningún progreso en los estudios gimnasiales, entendiendo por ello no sólo las lenguas antiguas sino incluyendo las restantes materias docentes— que solicitaran ser admitidos en el Instituto real, o bien esos alumnos tomaron esa decisión por propia iniciativa. En general el rectorado, que suscribe, no puede atribuir la incapacidad para las lenguas an-

tiguas a la carencia de un talento específico para las mismas sino a la incapacidad para una formación que pretenda ser superior, en general. Los que no aciertan a estudiar las lenguas antiguas tienen que aprender, por el contrario, otras más recientes, y la falta de talento para aquéllas abarcaría en sí también a éstas, si se tratara meramente de lenguas. Pero con el aprendizaje de las lenguas antiguas va unido en primer lugar el estudio superior de los conceptos gramaticales y después el de la literatura clásica. Y en ello se ha de situar especialmente lo peculiar de la enseñanza gimnasial; pero en la medida que aquellos sujetos, o bien no poseyeran ninguna aptitud a este respecto, o bien su formación hubiera sido descuidada en la primera juventud, no cabría esperar de ellos que realizaran grandes progresos en una formación científica superior, aún cuando ella revistiera otra forma distinta de la de los estudios clásicos.

Por el contrario, de la condición y de la determinación de aquéllos que entraron, desde fuera, en el Instituto real y se proponen acceder a la Universidad, será el rectorado de dicho Centro quien podrá informar acerca de ello. Esto es lo que cree el rectorado que suscribe que debe sospechar, a saber, que habrá muchos entre ellos que han sido educados de una forma demasiado cómoda, demasiado circunspecta y melindrosa como para que sus padres pretendan de ellos, y más tarde ellos mismos, abordar seriamente el aprendizaje y asumir el esfuerzo que exige el estudio de las lenguas antiguas.

El si el número de aquéllos que, debido a tales motivos, desean escoger según su antojo la vía del Instituto real, puede ser suficiente grande como para hacer necesario para ellos, todo un Instituto, en qué medida se quiere tomar en consideración dicho antojo, el si asistirán al Instituto real muchos provenientes de otras partes del Reino, en vez de frecuentar el Gimnasio de su ciudad natal o el de la capital de su comarca, que les proporciona la posibilidad de la preparación para la Universidad o para aquellas otras especialidades, el si se han de esperar muchos alumnos foráneos, son éstas preguntas que caen fuera de la experiencia y del horizonte del que suscribe. Quizá, también, se ha de tomar en consideración el descenso general del número de estudiantes, a causa de los costes, cada vez más grandes de los estudios, y esto aquí, de una forma especial, a causa de la para-

lización, desde hace años, del pago de las becas y últimamente, también de la concesión de las mismas. El Gimnasio de esta ciudad no posee actualmente ningún número tan considerable de alumnos que por cierto no pudiera acoger también a este respecto a aquéllos que se quieren preparar para la Universidad a través del Instituto real.

Si hubiera un número suficiente de alumnos que desearan acceder a la Universidad a partir del Instituto real, todavía se habría de señalar esto, a saber, que para ellos un tal centro ocuparía más bien el lugar de un *Liceo* que el de un centro de nivel medio, paralelo al Gimnasio. En la medida en que ellos, incluyendo la Escuela real estudian matemáticas a lo largo de cinco años (lo que para los estudiantes de medicina es sin duda demasiado) y, además con una cierta extensión, física, mineralogía, botánica, zoología, química, etc., les resulta superfluo realizar todavía los cursos generales en la Universidad o en un Liceo; ellos pueden pasar inmediatamente a los cursos particulares de la especialidad; se quedarían, no obstante, sin rellenar la laguna, que está constituida por el estudio gimnasial, en cuanto estudio de las Humaniora, de la formación humana general, la cual constituye el punto intermedio entre la enseñanza de la escuela y el estudio de las otras ciencias particulares y, en general, siempre ha de ser considerada como el fundamento de toda ciencia y formación espirituales superiores.

A veces se menciona el caso de individuos concretos, que han hecho de la física o de la química, de la historia natural, o de algo por el estilo, su ciencia exclusiva, como ejemplos de que hay destinos para los que el estudio gimnasial resulta superfluo. Sin embargo, tales situaciones particulares no entran en consideración; ningún padre se complacerá en dar a su hijo un destino, que debido a su carácter exclusivo apenas resulta necesario para algunos puestos en el Estado, aquéllos en los que más tarde se muestre tal inclinación, pueden pasar a su realización a partir de los centros preparatorios generales, y les habrá sido útil haber visitado previamente tales centros.

Pero, aparte de los destinos mencionados hasta ahora, hay otros muchos para los que, por un lado, un Instituto real puede resultar casi una necesidad impenscindible, pero que, por otro, difícilmente pueden implicar permanecer allí cuatro años, hasta la edad de dieciocho años.

Así, uno que esté destinado al *estamento militar* no querrá fácilmente permanecer hasta esa edad en unos cursos de preparación general, sino que habrá tenido bastante tiempo hasta los 16 años de instruirse en los conocimientos teóricos necesarios, para iniciar a esta edad su carrera. Máxime dado que tal alumno dispone para su destino de una escuela especial en la Casa real de cadetes, en Munich, en cuyo plan de estudios se declara a la vez que junto con la adquisición de los conocimientos teóricos se ha de abordar tempranamente la preparación específica para este estado y que se han de aprender los ejercicios y las habilidades prácticas especiales.

Los que se dedican a la *agricultura*, a las *construcciones hidráulicas*, a la *construcción de carreteras* y al *arte de la agrimensura*, no pueden permanecer hasta los 18 años en unos cursos meramente teóricos, sino que necesitan ejercitarse tempranamente en las habilidades prácticas requeridas y adquirir conocimientos y habilidades empíricos, pero dedicando a ello la parte más considerable de su tiempo, especialmente cuando se trata de la corta duración del día en invierno. Si no existe ninguna escuela especial para estas ramas, ellos se colocarán, bastante antes de los 18 años, como auxiliares de un constructor.

Lo mismo ocurrirá en el caso de los que se dediquen a las *ciencias forestales*; después de la adquisición de los necesarios conocimientos escolares y generales, ellos procurarán ponerse a las órdenes de un funcionario forestal, a los 16 o 17 años, o ingresar todavía más temprano en un Instituto forestal, tal como existen en la realidad, en los que junto con los conocimientos teóricos, son introducidos a la vez, tempranamente, en su especialidad particular.

Los *artistas*, cuyos trabajos constituyen una rama significativa de la industria local no pueden contentarse, hasta los 18 años, con la iniciación al dibujo que reciben en el Instituto real, aun cuando tengan por cometido fundamental una formación meramente científica, sino que tienen que ejercitar tempranamente las manos y la vista en un esfuerzo constante y durante el invierno deben utilizar el día, en casa, para su arte. Si esta ciudad mediante la gracia altísima de su Majestad real tuviera la dicha de conseguir una Escuela de arte, entonces o bien en ella misma se procuraría atender al estudio de las lenguas antiguas y modernas, de la historia, de la mitología, de la geo-

metría, etc., o bien parecería posible disponer que los alumnos, después de haber concluido la enseñanza de la Escuela real, asistieran de una forma adicional a aquellas lecciones del Instituto real que fueran útiles para ellos, dado que su destino difícilmente permitiría que tomaran parte regularmente en todas las lecciones del mismo, aun cuando no fuera más que hasta los 16 años.

Los que desean aprender *comercio*, acostumbran en esta ciudad a iniciarse en ello a los 14 años; este proceso temprano, completamente práctico, también lo dejan recorrer a sus hijos las más distinguidas casas comerciales; ellas conceden quizás un año para la formación general; el estudio, especialmente de las lenguas modernas, que tiene lugar durante el tiempo de aprendizaje que será iniciado o es proseguirá más tarde todavía, se realizará adicionalmente en las horas de la tarde. El frecuentar un Instituto comercial, como tal, que es por cierto una escuela especial, no es algo acorde con el espíritu de los comerciantes de esta ciudad.

Esta segunda clase de destinos ocupa un lugar intermedio entre aquéllos que exigen una formación científica superior, que es proporcionada por los Gimnasios, los Liceos y las Universidades, y el sector de la industria, a cuya formación están dedicadas las escuelas elementales.

Para tales destinos medios resulta algo muy necesario contrarrestar la mera preparación empírica para las ramas de la administración del Estado, que figuran bajo este apartado, y la ciega formación para ello mediante la sola rutina, procurar una fundamentación científica de los conocimientos necesarios y la restante formación espiritual de los destinados a ello. El Gobierno supremo ha reconocido esta importante finalidad, de la forma más palmaria, al prescribir las condiciones de la administración del Estado. Por otro lado, la adquisición de habilidades técnicas, conocimientos empíricos y de la visión práctica ha de ser unida tempranamente al estudio teórico.

Constituye un deseo natural del público, respecto a destinos de aquel género, como son el estamento militar, el régimen forestal, la agricultura, las construcciones hidráulicas, la construcción de carreteras, la agrimensura, la pintura, la escultura, la calcografía, encontrar *escuelas especiales*, en las que se unan ambos aspectos, en las que

se eviten ambos planteamientos unilaterales, a saber, el de la mera rutina ciega y el de la mera teoría sin práctica. Tales escuelas especiales pueden, según muestra también el plan de estudios de la Casa real de los cadetes en Munich, comenzar por los elementos del conocimiento teórico, y los padres pueden, por consiguiente, dejar que sus hijos hagan sus cursos, relativos a los mismos, en un tal centro. Pero en la mayoría de estos destinos será suficiente, y en muchos casos incluso ventajoso, después de la enseñanza escolar dedicar todavía algunos años a una formación general y a la fundamentación científica de los conocimientos. Estos conocimientos generales son ciertamente, en conjunto, los mismos para aquellos destinos particulares.

La satisfacción de esta necesidad ellos la encuentran en un Instituto real, en el que se enseñan matemáticas, junto con geometría práctica, física, química, historia natural, historia, geografía, gramática, lógica y las ciencias más recientes, de forma que todo el curso dura dos años o cuatro semestres. Las escuelas especiales tienen menos necesidad de descender hasta la organización del aprendizaje de los primeros elementos, en la medida en que pueden contar con la debida preparación en los centros generales de enseñanza, en las escuelas secundarias y después en esos Institutos reales. Los que no hallan ninguna escuela especial para su especialidad pueden, partiendo de esta preparación, colocarse ventajosamente como auxiliares de un funcionario.

También aquéllos que se dedican al comercio o se disponen a prepararse rápidamente para un puesto administrativo subalterno, para una oficina, para futuros farmacéuticos, hallan abierta ante sí la posibilidad de participar en uno o más cursos. Si los Institutos reales son Institutos cerrados para aquellos auténticos alumnos, de forma que esos tales deben asistir a todas las lecciones del mismo, prescritas en el plan de estudios, se encontrará aún un gran número de ellos, como los mencionados en último lugar, y también los artistas, que sólo desearían participar en lecciones concretas. En general en una gran ciudad constituye una necesidad el tener oportunidad de poder realizar cursos de física, química, etc. Un tal centro será utilizado por tantos más, si funciona, respecto a esta finalidad, teniendo en cuenta las necesidades laborales generales en lo relativo a las ho-

ras del día, especialmente si está en coordinación con una escuela de arte o toma en consideración a los artistas.

Después de la consideración de estos puntos de vista generales, el rectorado que suscribe pasa a contestar muy humildemente los puntos especiales cuyo examen muy graciosamente se ha planteado:

1. «Si en algún aspecto se podrían unir las materias docentes del Instituto real y del Gimnasio, para ahorrar algún puesto docente».

Este ahorro podría considerarse como posible, de las tres formas siguientes:

a) mediante el hecho de que los profesores del Gimnasio impartieran también lecciones en el Instituto real o viceversa.

Dado que el centro gimnasial ya dispone de su organización completa y de una extensión planificada, los profesores no sólo tienen el número de horas de docencia señalado muy graciosamente, sino que los docentes sobrepasan actualmente aquel número legalmente establecido. En lo que se refiere en particular a los profesores de matemáticas y de ciencias filosóficas preparatorias, ellos no tienen, de acuerdo con la altísima Normativa, tantas horas de docencia como aquéllos; pero sería de esperar de la gracia del Gobierno supremo que de aquéllas que están encomendadas al rectorado se suprima, todavía, un número de horas, dado que las tareas no unidas con este cargo se han acumulado tanto, y no se puede atender a las obligaciones del mismo, sobre todo si se trata de un centro grande, entre otras cosas a la visita de la clases, en la medida en que lo exigen la importancia de la cosa y el mejor funcionamiento del centro. Por lo que se refiere a los profesores del Instituto real ocurriría otro tanto, si estuviera fijado el número completo de clases.

b) mediante el hecho de que la enseñanza en algunas materias docentes concretas se impartan conjuntamente a los alumnos de ambos Institutos.

Las materias docentes que ambos Institutos poseen en común entre ellos son historia, geografía, matemáticas y fisiografía, ciencias filosóficas preparatorias, literatura patria y lengua francesa.

En lo referente a la historia, la geografía, también a la literatura patria, se echa de ver inmediatamente que estas materias, enseñadas juntamente con el estudio de las lenguas antiguas, pueden ser expuestas de otra manera y deben ser abordadas de otra forma que en un Instituto en el que este estudio no va unido con aquella enseñanza. En aquél el estudio de la historia y de la geografía se ve facilitado por la lectura de los antiguos historiadores y está relacionado con dicha enseñanza; muchas cosas pueden, por tanto, ser expuestas brevemente, otras deben serlo más detalladamente; se puede presuponer aquí una multitud de conocimientos. Lo mismo ocurre con la literatura alemana; en el Gimnasio el alumno ya está familiarizado con la poesía, la métrica y cosas por el estilo, en general con una muchedumbre de representaciones necesarias en esta materia.

Las matemáticas y la fisiografía no son tratadas en un Centro gimnasial con la amplitud que deben recibir en un Instituto real, ni tampoco con la referencia inmediata a los fines técnicos que debe tener lugar en el último. El estudio de las matemáticas exige, además, en mayor medida que otros, que el profesor ejerza una vigilancia individualizada, en cada objeto concreto, que convoque y examine individualmente a los alumnos, que ayude a los que deseen permanecer más retrasados, —lo que constituye la diferencia entre la enseñanza gimnasial y la universitaria—. Ocurre con frecuencia, por consiguiente, que quien en el Gimnasio no se ha iniciado ya en las matemáticas, normalmente ya no las aprende en la Universidad, en la que el profesor imparte lecciones magistrales y no puede controlar lo que acerca de ello comprende y hace el individuo, que es tratado como oyente (Zuhörer) y no ya como alumno (Schüler). Pero este control, este acicate, este apoyo sólo es posible tratándose de un pequeño número de alumnos; si ellos sobrepasan un cierto número, o bien debe venirse abajo en la mayor parte de los casos y muchos tendrían que quedarse completamente rezagados, puesto que quien en esta ciencia se queda estancado en un punto, no sigue progresando más, o bien se produce una excesiva demora y se impacienta y se hastía a los que progresan. Esto sin mencionar el impedimento externo que supone una gran muchedumbre para congregarla en torno al tablero, sobre el que se escribe, etc.

La lengua francesa se ha de estudiar asimismo con mayor profundidad en un Instituto real, y en lo referente a esta enseñanza también es válido lo mismo que se acaba de decir acerca de las matemáticas, a saber, que un número grande resulta aquí muy perjudicial para progresar en la asignatura; y además, que los que prosiguen ahí el estudio de las lenguas antiguas tienen de antemano muchas ventajas, en todos los sentidos.

En el caso de las ciencias filosóficas preparatorias se ha de acusar con particular intensidad que pueden ser abordadas de una forma completamente distinta, tratándose de alumnos que reciben una formación superior, cuya capacidad comprensiva ha sido fortalecida mediante la familiarización con la literatura clásica y ha sido iniciada en una multitud de conceptos acerca de las relaciones espirituales. Este influjo se extiende, no obstante, en general a todas las materias docentes; con ello ya se establece en y para sí una diferenciación, pero todavía más mediante el hecho de que, como se ha indicado más atrás, habitualmente, por una parte, sólo hombres de escaso talento y capacidad de percepción, por otra parte, otros por desidia y por temor ante el esfuerzo espiritual se apartan ellos mismos de los estudios gimnasiales o son remitidos por el rectorado al Instituto real. Esto está tan en conexión con la naturaleza de la cosa, de la diferente temática que constituye el elemento de cada uno de los Institutos, que el público ya ha comprendido esto y los padres que ven que sus hijos realizan pocos progresos en los estudios gimnasiales, concluyen de ello que poseen pocas disposiciones para el estudio superior y, por consiguiente, después de los intentos fallidos en lo relativo a los estudios gimnasiales, buscan para ellos la salida del Instituto real. Tales alumnos que se habrían cambiado hacia allí, no podrían progresar —o, tratándose de la enseñanza común de ambos Centros, no progresarían— con los restantes alumnos del Gimnasio en las materias docentes de carácter espiritual, mientras que ellos, por el contrario, podrían tener buenas disposiciones, y mostrarse en ello muy útiles, en lo referente a las matemáticas, física, química, historia natural —ciencias que no exigen ningún pensamiento propiamente tal, ni, lo que todavía es más esencial, ninguna profundidad particular del ánimo, tal como ocurre con los estudios clásicos— y después tam-

bién en lo referente a los conocimientos y habilidades técnicos, en lo referente a lo real en general. En el caso, por tanto, de una enseñanza en común con los alumnos del Gimnasio, ellos serían tomados poco en consideración y estarían presentes más bien como figuras decorativas, o bien debería descuidarse a estos, con lo que, por consiguiente, ni unos ni otros aprenderían nada.

En la medida en que un Centro gimnasial ha de ser considerado como una escuela especial de preparación para la formación científica y espiritual superior, adquiere una tonalidad peculiar que afecta a todas las materias docentes; esta unidad de tonalidad que resulta esencial a un conjunto, que sólo puede configurarse en un Centro autónomo que actúe de acuerdo con un fin, no podría menos de verse perturbada y reprimida si se mezclan sus alumnos con otros que no reciben la restante formación global, y máxime en cuanto ellos no son capaces de dicha formación. Una escuela especial, que posee aquella importante misión, bien merece tener sus propios profesores así como sus propios alumnos, de modo que aquéllos se puedan dedicar de una forma exclusiva a la meta de sus pupilos y éstos sean de *un* estilo, formación y destino y que no hayan de ser desatendidos a causa de otros alumnos de fines heterogéneos y de menos capacidades. Si una tal unión es posible en lo referente a los conocimientos elementales, tal como ocurre también realmente en las escuelas primarias, en las que la enseñanza abarca en sí a la vez el período de prueba del talento, en un centro superior, por el contrario, debe ponerse como fundamento aquella separación, que para una mente capaz de una ocupación espiritual exige otro estilo de enseñanza que para aquélla que no está destinada por la naturaleza para lo intelectual sino sólo para las ciencias que poseen un elemento sensible como las matemáticas, la física, la historia natural, y para las habilidades técnicas. Se les podría impartir una misma enseñanza en tan escasa medida (o bien la misma enseñanza será para ellos tan desigual), como un campesino y un hombre que haya estudiado, apenas pueden ser instruidos juntos, militarmente. Un centro superior que debiera dar satisfacción a ambos, bien sea en aspectos puntuales, bien en conjunto, no satisfaría a ninguno de los dos.

Esta separación es igualmente importante en lo referente a la dis-

ciplina; una conducta y una obediencia decorosas sólo pueden convertirse en un centro en una especie de tonalidad, si todos los alumnos del mismo se encuentran en todo bajo *una* autoridad, tienen el mismo fin, si todas las materias de enseñanza son igualmente importantes para su destino o al menos son necesarias para él debido a que es alumno de este centro, en general si todos los alumnos se encuentran en la misma situación docente. Así, por ejemplo, alumnos que pertenecen a centros diferentes, en caso de negligencia en la entrega de sus trabajos, fácilmente tendrán al alcance de la mano el pretexto respecto a la falta de aplicación, capricho, etc., alegando que han tenido que trabajar necesariamente con vistas a las lecciones del otro centro. Se mostrarán más descuidados en cuanto a la atención, comportamiento, etc., en las lecciones que no pertenecen al centro que propiamente les está asignado. Leyes positivas a este respecto y disposiciones formales para eliminar estos inconvenientes, además del hecho de que aumentan la serie de formalidades, ya suficientemente grande, e introducen más complicaciones en la situación, son de escasa eficacia, si aquella diferencia reside en la naturaleza de la cosa y en el ordenamiento de lo fundamental. Sin duda los jóvenes se crean gustosamente oposiciones, ya a partir de pequeñas diferencias, pero todavía más, a partir de las diferencias indicadas, que derivan en conflictos abiertos y en contrariedades, salvo si este diferente tipo de alumnos permanecen alejados entre sí y se evita el contacto externo.

c) Pero el ahorro de puestos docentes se produce de por sí, si se satisfacen los deseos y las necesidades del público con un número de clases del Instituto real menor de lo que estaba previsto originalmente; a saber, en la medida en que debería parecer, según lo expuesto muy humildemente más atrás, que en la mayoría de los que desean realizar estudios reales (Realstudien), su destino llevaría consigo permanecer tan sólo, pongamos por caso, hasta los 16 años en una enseñanza general, y necesitan, o bien junto con la preparación científica que se imparte en el seno de esta edad o bien inmediatamente después de la misma, pasar a la adquisición de los conocimientos especializados particulares y al ejercicio de las habilidades técnicas. Según esta reducción, quizás podría bastar muy bien con tres profesos-

res: uno de matemáticas y de física, otro de química y de historia natural y otro de historia, geografía, lógica y moral, además de los profesores especiales de las lenguas modernas, de dibujo y de caligrafía. Quedaría aquí como cuestión abierta el agrupar aquellas ciencias de otra manera, de acuerdo con las características individuales de los profesores, encomendando al profesor de química también la física, al profesor de historia natural la lógica y la moral, etc. Dos clases exigirán, respecto a la enseñanza que tienen que impartir los profesores, entre 40 y 45 horas semanales, que podrían ser impartidas tanto más fácilmente, si la enseñanza de los idiomas modernos se ampliara más; entonces todavía les quedaría tiempo para dictar algunas lecciones útiles para un público más general y para aquellos que ya están en posesión de un destino especial.

2. «Si cabe asignar al Instituto real otra relación con la escuela de estudios (Studienschule) que la determinada mediante la Normativa general».

Esta pregunta más concreta parece ciertamente que sólo cabe contestarla a partir de lo que indican la intuición y la experiencia acerca de las relaciones preparatorias de la Escuela real con el Instituto, una experiencia de la que carece naturalmente el rectorado que suscribe. En la medida en que la Escuela real es, por una parte, una escuela preparatoria para el Instituto, pero, por otra, es una cualificada escuela ciudadana para aquellos oficios que exigen más formación que los artesanos, propiamente tales, de los que hay muchos aquí, resulta así inevitable que no sea aquí muy frecuentada, —si bien ella, como se ha echado de ver por los catálogos de alumnos recibidos, no parece haber encontrado en otras partes la aceptación esperada—, especialmente porque aquí las escuelas elementales generales se encuentran todavía en su conformación antigua e insuficiente. Pero con ello puede producirse el peligro de que los alumnos a causa de la masificación y de la escasa preparación que traen de las escuelas elementales, de las que proceden muchos inmediatamente sin haber pasado por las escuelas primarias, no puedan adquirir la preparación adecuada para el Instituto; no pueden adquirir aquella formación que llevarían consigo los alumnos del Progimnasio, si

pasaran al Instituto. Si, por consiguiente, se estableciera esta condición, a saber, que para el ingreso en el Instituto debieran haber precedido la visita del Progimnasio, entonces, por una parte, la aquí tan benéfica Escuela real cesaría de existir por completo, pero, por otra parte, sufriría menoscabo el importante destino del Progimnasio consistente en preparar para el Gimnasio y esta situación los alumnos de dicho centro la acusarían tanto más sensiblemente cuanto que se habrán mezclado con el mismo fines heterogéneos y más amplios. Pero no se debe ciertamente tanto a carencia de preparación, si a los que deseen ingresar en el Instituto real les falta la aptitud adecuada, sino, tal como se ha señalado más atrás, o la falta de talentos, que la preparación, sea cual fuere, no puede subsanar hasta el punto de poder desarrollar con ellos fines científicos más elevados que los que implican los mencionados destinos. Pero en la medida en que en el Instituto real las materias docentes deben ser concebidas y expuestas según criterios científicos superiores, de este modo reviste, entonces, el carácter de un Liceo o de una Universidad y la preparación que se habría de adquirir bien en la Escuela real, bien en el Progimnasio no sería nunca suficiente; la laguna que llena el Gimnasio en la formación gradual, permanecería todavía --la laguna de la auténtica formación de la razón y del gusto mediante la literatura clásica, en la cual a la vez la mitad del tiempo de la enseñanza está dedicado a la historia, la geografía, las matemáticas, las ciencias filosóficas preparatorias, cuyo estudio de cuatro años, tomado conjuntamente, constituye la única preparación fundamental para un Liceo o para la Universidad—.

3. La tercera cuestión, a saber, «qué exigencias determinadas acerca de conocimientos previos se le han de plantear a los alumnos como requisitos para ser admitidos en el Instituto, si éste ha de estar en condiciones de corresponder a las expectativas de éxito en lo referente a su fin de constituir una fundamentación científica del saber práctico», en parte ya ha sido contestada en lo que precede y, en parte, a la vez, es de naturaleza tan especial que parece poder ser contestada prácticamente más bien desde la intuición de la cosa que desde fundamentos generales y, por consiguiente, sólo el rectorado del Instituto real podrá hacer indicaciones más precisas.

En la Escuela real los alumnos que ingresan a partir de la escuela primaria ya llevan consigo, en lo referente a la aritmética, la destreza práctica en las cuatro reglas en su conjunto y en los números quebrados, en las proporciones y en las tareas que van vinculadas a todo ello; en el curso bianual de la Escuela real la aritmética puede, por tanto, ser estudiada más ampliamente junto con los elementos del cálculo algebraico y, en lo referente a la geometría, el dibujo mecánico de las figuras y también la planimetría. Los alumnos pueden además, adquirir ulteriores conocimientos de geografía, con bastante amplitud, y también, en algún grado, de historia universal; asimismo de historia natural y cosmografía en lo referente a aquellos numerosos conocimientos, que se pueden transmitir sin un tratamiento científico. También deben ser capaces de escribir correctamente desde un punto de vista ortográfico, y, sin duda, no han de ser capaces de redactar una disertación, pero sí de reiterar por escrito y oralmente, narraciones más fáciles, etc. Equipados con estos conocimientos, con las nociones elementales del francés, estarán plenamente capacitados para que se comience ahora con ellos la exigida fundamentación científica del saber práctico; a saber, el aprendizaje del álgebra, de la geometría, de la trigonometría, de la historia natural sistemática según las divisiones científicas, física, posteriormente química y matemáticas aplicadas, juntamente con la lógica y la moral, añadiendo a ello la historia y también la geografía, cuyo estudio ha de ser proseguido ulteriormente. Dos cursos, en cuatro semestres, parecen poder proporcionales de este modo, aquella fundamentación, que es necesaria para su destino práctico, para estar en condiciones de pasar desde allí a las escuelas especiales.

En la medida en que de este modo el rectorado que suscribe pudo contestar las cuestiones planteadas a altísimo nivel sólo en la medida en que entran en su horizonte— permanece él mismo en el más profundo respeto.

De un Comisariado general real con toda la sumisión debida al rectorado de los estudios gimnasiales.

APÉNDICES

Carta de Hegel a Niethammer

Nuremberg, 23 de octubre de 1812

Usted me ha encargado poner por escrito mis puntos de vista acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios y presentárselos. Hace ya algún tiempo que he redactado el primer esbozo, pero no he podido disponer del tiempo necesario para elaborarlo de una forma adecuada. Para no diferir durante demasiado tiempo enviarle, de acuerdo con sus deseos, algo acerca de esta cuestión, lo transcribo en la forma en que se encontraba, si bien con algunos retoques, y se lo mando sin más dilaciones. Dado que el escrito no posee más que un fin privado, podrá cumplir dicho fin, incluso tal como está redactado. La expresión abrupta de los pensamientos, pero, todavía más, lo que aquí o allí puede haber de actitud polémica, atribúyalo usted, amablemente, a la imperfección de la forma, que para cualquier otro fin que no fuera exponerle mi opinión, hubiera exigido ciertamente un estilo más pulido. La actitud polémica puede resultar más a menudo inadecuada, en la medida en que el escrito va dirigido a usted y, por tanto, no habría nadie sino usted contra quien cabría polemizar. Pero usted, por propio impulso, considerará dicho modo de proceder única y exclusivamente como un apasionamiento ocasional que se ha apoderado de mí, indebidamente, al hacer mención de éstos o aquellos modos de proceder o puntos de vista.

Por lo demás, falta aún, una observación final, que yo, sin embargo no he añadido, dado que acerca de ese punto todavía estoy en conflicto conmigo mismo, —a saber, que quizá toda la enseñanza de la filosofía en los Gimnasios podría parecer superflua, que el estudio de los Antiguos es el más adecuado para la juventud gimnasial y que *según su sustancia* constituye la verdadera introducción a la filosofía—. Sólo que ¿cómo podría yo, profesor de las ciencias filosóficas preparatorias, disputar contra mi especialidad y contra mi puesto de trabajo, privarme a mí mismo del pan y el agua? Pero, por otra parte, yo, que he debido ser también un pedagogo filósofo, —e

incluso, en cuanto rector, estaba incitado profesionalmente a ello ; tendría finalmente, también, el interés más inmediato de que se declarara como superfluos a los profesores de las Ciencias filosóficas en los Gimnasios y que o bien se les ofreciera otra tarea o que se les destinara a otra parte. No obstante, una cosa me retiene también de nuevo en la primera posición, a saber, el hecho de que la filología se convierte en algo totalmente erudito y tiende hacia una sabiduría de palabras. Los Padres de la Iglesia, Lutero y los antiguos predicadores citaban, interpretaban y manejaban los textos bíblicos de una manera libre, en la que en lo referente a la erudición histórica no importaban las minucias literales, si ellos podían introducir tanta más doctrina y edificación. Después de la palabrería estética del *pulcre quam venuste*, acerca de la que todavía oímos ecos significativos, ahora se encuentra a la orden del día la erudición métrica y la crítico-literaria. No sé si se ha propagado ya mucho de ello en el personal que está a su servicio. Pero tal situación también seguirá acechando, y en uno y otro caso, la filosofía se quedará bastante vacía. [...]

Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior.
Deberes para consigo

41

El hombre en cuanto individuo se relaciona consigo mismo. Él posee la doble vertiente de su *singularidad* y la de su ser *universal*. Su deber para consigo consiste por tanto en parte en su *conservación física*, y en parte en elevar [este] su ser individual a su naturaleza universal, en formarse.

Aclaración. El hombre es, por un lado, un ser natural. En cuanto tal se comporta de una forma arbitraria y contingente, como un ser inestable, subjetivo. No distingue lo esencial de lo inesencial. En segundo lugar es un ser espiritual, racional. Según este aspecto *no es* por naturaleza *lo que él debe ser*. El animal no necesita de formación alguna, pues es por naturaleza lo que él debe ser. Él es tan sólo un ser natural. Pero el hombre debe armonizar esta su doble vertiente, adecuar su singularidad a su dimensión racional o hacer que la última sea la dominante. Se trata, por ejemplo de falta de formación cuando el hombre se abandona a su *ira* y actúa ciegamente movido por esta pasión, porque considera en ello una ofensa o un perjuicio, como un perjuicio infinito y lo intenta reparar dañando de una forma desmesurada al ofensor o a otros objetos. Se trata de falta de formación cuando uno afirma un *interés*, que no le compete a él o en el que no puede efectuar nada mediante su actividad, pues, de una forma comprensible, sólo se puede convertir en objeto de su interés aquello en lo que se puede aportar algo con su actividad. Además cuando el hombre en los avatares del destino se muestra *impaciente*, convierte un interés particular en un trasunto sumamente importante, como algo a lo que tendrían que haberse ajustado los hombres y las circunstancias.

42

A la *formación teórica* pertenece, además de la diversidad y determinabilidad de los conocimientos y de la universalidad de los puntos de vista desde los que se han de enjuiciar las cosas, el sentido para los objetos en su libre autonomía, sin un interés subjetivo.

Aclaración. La *diversidad de los conocimientos* en y para sí pertenece a la formación, porque el hombre se eleva de esa forma desde el saber *particular* acerca de cosas insignificantes del entorno a un saber universal, mediante el cual alcanza una mayor comunidad de conocimientos con otros hombres, llega a poseer objetos de un *interés universal*. En cuanto el hombre se eleva por encima, de lo que sabe y experimenta de una forma inmediata, aprende que también hay otras y mejores formas de conducta y de acción y que la suya no es la única necesaria. Se distancia de sí mismo y llega a diferenciar lo esencial de lo inesencial. La *determinabilidad de los conocimientos* concierne a la diferencia esencial de los mismos, las diferencias que competen a los objetos bajo todas las circunstancias. A la formación compete un juicio acerca de las relaciones y de los objetos de la realidad. Para ello se exige que se sepa de qué se trata, en qué consisten la naturaleza y la finalidad de una cosa y de las relaciones entre sí. Estos puntos de vista no están dados inmediatamente a través de la intuición, sino mediante la ocupación con la cosa, a través de la reflexión sobre su finalidad y su esencia y acerca de los medios, hasta dónde alcanzan los mismos o no. El hombre desprovisto de formación permanece estancado en la intuición inmediata. Tiene los ojos cerrados y no ve lo que se encuentra ante sus pies. Se trata tan sólo de un ver y un concebir subjetivos. El no ve la cosa. Sólo sabe de una forma aproximada cómo está constituida ésta, y no llega a saberlo adecuadamente, porque sólo el conocimiento de los puntos de vista universales conduce a lo que se ha de considerar de una forma esencial, o puesto que él ya es lo fundamental de la cosa misma, ya contiene los enfoques más destacados de la misma en los que, por tanto, sólo se necesita, por así decirlo, introducir el ser-ahí externo y por tanto es capaz de concebirla de un modo mucho más fácil y correcto.

Lo contrario de no saber juzgar consiste en juzgar *precipitadamente* acerca de todo, sin comprenderlo. Un tal juicio precipitado se funda

en que se ha concebido ciertamente un punto de vista, pero es unilateral y de este modo pasa por alto, por tanto, el verdadero concepto de la cosa, los restantes puntos de vista. Un hombre formado sabe a la vez los *límites de su capacidad de juzgar*.

Además, pertenece a la formación el sentido para lo *objetivo en su libertad*. Ello implica que yo no busque mi sujeto particular en el objeto, sino que se consideren y manejen los objetos, tal como ellos son en y para sí, en su libre peculiaridad, que me interese por ello sin un *provecho* particular. Un tal interés altruista se da en el *estudio de las ciencias*, a saber, cuando son cultivadas por sí mismas. La tendencia desordenada de sacar provecho de los objetos de la naturaleza va unido con su destrucción. También el interés por las *bellas artes* es altruista. Presenta las cosas en su autonomía viva y elimina de ellas las insuficiencias y las deformaciones que sufren por influjo de las circunstancias externas. La *acción* objetiva consiste 1) en que ella, también según sus aspectos indiferentes, posea la *forma de lo universal* y en que carente de arbitrariedad, de antojo y capricho, se haya liberado de lo peregrino y de cosas por el estilo; 2) según su dimensión interna, esencial, lo objetivo está desprovisto de un interés egoísta, cuando se fija como su fin la verdadera *cosa misma*.

43

A la formación *práctica* pertenece que el hombre en la satisfacción de las necesidades e impulsos naturales muestre aquel discernimiento y moderación, que se hallan dentro de los límites de su necesidad, a saber, de la autoconservación. El debe 1) *salir* de lo natural, liberarse de él, 2) por el contrario, debe estar *sumido* en su profesión, lo esencial y, por consiguiente, 3) no sólo ser capaz de reducir la satisfacción de lo natural a los límites de la necesidad, sino también de *sacrificarla* a deberes superiores.

Aclaración. La libertad del hombre respecto a los impulsos naturales no consiste en que él no tenga ninguno y que por tanto intente evadirse de su naturaleza, sino en que los reconozca en general como algo necesario y, por consiguiente, racional y de acuerdo con ello los acate voluntariamente. Respecto a esto sólo se encuentra coaccionado en la medida en que él se crea ocurrencias y fines fortuitos y ar-

bitrarios en contra de lo universal. No se puede indicar exactamente la medida determinada, precisa, en lo referente a la satisfacción de las necesidades y al uso de las fuerzas físicas y espirituales, pero cada uno puede saber lo que le es útil o perjudicial. La moderación en la satisfacción de los impulsos naturales y en el uso de las fuerzas corporales resulta necesario en general con vistas a la *salud*, pues ésta es una condición esencial para la utilización de las fuerzas espirituales con vistas a la realización del destino superior del hombre. Si no se conserva el cuerpo en su debido estado, si resulta dañado en una de sus funciones, entonces se le debe convertir en fin de su ocupación, por cuyo motivo *se convierte en algo peligroso, significativo para el espíritu*. Además, el sobrepasar la medida en el uso de las fuerzas físicas y espirituales, ya por exceso o por defecto, tiene como consecuencia su *embotamiento y debilidad*.

Finalmente, la medida va unida con la circunspección. Esta consiste en la conciencia acerca de lo que se hace, en que el hombre en el goce o en el trabajo dirija, mediante su reflexión, la mirada por encima de sí y por tanto no se entregue por completo a este estado singular, sino que permanezca abierto respecto a la consideración de otros, lo que también puede resultar necesario. Mediante la circunspección se encuentra uno a la vez con el espíritu fuera de su estado, de la sensación o de la ocupación. Esta actitud de no sumirse por completo en su estado resulta en general imprescindible en el caso de impulsos y fines ciertamente necesarios pero no por ello esenciales. Por el contrario, en el caso de un fin o de una ocupación verdaderos el espíritu debe estar presente con toda su seriedad *sin encontrarse a la vez fuera del mismo*. La circunspección consiste aquí en tener ante la vista todas las circunstancias y aspectos del trabajo.

44

En lo concerniente a la *profesión* determinada, que aparece como una especie de *destino*, se ha de suprimir ahí en general la forma de una necesidad externa. Ha de ser abordada con libertad y con tal libertad ha de ser mantenida y desempeñada.

Aclaración. El hombre, en lo referente a las circunstancias externas del destino y a todo lo que él es de una forma inmediata, debe

comportarse de forma que convierta eso en *suyo*, de forma que lo despoje de la forma de un ser-ahí externo. No importa en qué estado externo se encuentre el hombre mediante el destino, *si desempeña bien lo que él es*, es decir, si desempeña todos los cometidos de su profesión. La profesión referente a un estado constituye una sustancia múltiple. Es algo así como un elemento o material que él debe elaborar en todas las direcciones para que el mismo no tenga en sí nada extraño, quebradizo o resistente. En la medida en que lo he convertido completamente en lo mío, para mí, soy libre en ello. El hombre se muestra *insatisfecho* sobre todo por el hecho de no *desempeñar su profesión*. Se da a sí mismo una condición que él no posee verdaderamente como la suya. El pertenece a la vez a este estado. No puede desprenderse de él. Vive y actúa por tanto en una relación conflictiva consigo mismo.

45

La *fidelidad* y la *obediencia* en su profesión así como la *obediencia respecto al destino* y el *autoolvido* en su obrar tienen como fundamento la renuncia a la vanidad, a la presunción y al egoísmo respecto a lo que es necesario en y para sí.

Aclaración. La profesión es algo universal y necesario y constituye uno de los aspectos de la convivencia humana. Ella es por tanto una *parte del conjunto de la obra humana*. Cuando el hombre tiene una profesión toma parte y colabora en lo universal. De esta forma él se vuelve objetivo. La profesión es ciertamente una esfera singular, limitada; sin embargo, constituye un eslabón necesario del conjunto y también es *en sí misma, de nuevo, un todo*. Si el hombre *ha de llegar a ver algo, deberá saber limitarse*, es decir, convertir su profesión totalmente en cosa suya. Entonces ella no es ninguna barrera para él. De ese modo él se siente acorde consigo mismo, con su proyección externa, con su esfera vital. El es un universal, un todo. Cuando el hombre se propone como fin algo *vano*, es decir, inesencial, nulo, entonces el interés no reside en una cosa, sino en su cosa. Lo vano no es nada consistente en y para sí, sino que sólo es mantenido mediante el sujeto. El hombre sólo se ve ahí a sí mismo; por ejemplo, puede haber también una *vanidad moral*, cuando el hombre en general en su obrar es

consciente de su excelencia y el interés lo centra más en sí que en la cosa. El hombre que desempeña fielmente pequeños cometidos, se muestra capaz para otros de mayor alcance, porque ha mostrado *obediencia*, una renuncia a sus deseos, inclinaciones, fantasías.

ÍNDICE GENERAL

Hegel y el problema de la educación	7
<p>La época, 7. El planteamiento hegeliano, 13. El período de Nuremberg, 19. El hombre y lo Absoluto, 30. El estado de naturaleza y la educación, 33. Educación, alienación, interiorización, 41. Universalidad e individualización, 44. La formación humanística y los imperativos de la cultura moderna, 49. La educación y la integración en el propio tiempo, 54. La enseñanza de la filosofía, 59. Los textos, 68.</p>	
<i>Discursos de Nuremberg</i>	71
Discurso del 29 de septiembre de 1809	73
Discurso del 14 de septiembre de 1810	86
Discurso del 2 de septiembre de 1811	101
Discurso del 2 de septiembre de 1813	116
Discurso del 30 de agosto de 1815	123
<i>Informes pedagógicos</i>	131
Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios ...	133
Acerca de la enseñanza de la filosofía en los Gimnasios ...	146
Acerca de la exposición de la filosofía en las Universidades	155
Informe acerca de la posición del Instituto real respecto a los demás Institutos de enseñanza	162
<i>Apéndices</i>	179
Carta de Hegel a Niethammer	181
Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo	183

SE TERMINO DE IMPRIMIR ESTE LIBRO, *ESCRITOS PEDAGOGICOS*, EL DIA 13 DE MAYO DE 1991 EN LOS TALLERES DE EDICIONES GRAFICAS ORTEGA AV VALDELPARRA 35
28100 ALCOBENDAS (MADRID)

